Die
Katechetik
für Schule und Kirche.

Neubearbeitet

von

L. Kraußold,
k. Konsistorialrat und Hauptprediger zu Bayreuth,
Doktor der Theologie und Philosophie,
Ritter des Verdienstordens vom heiligen Michael I. Klasse.

Erlangen, 1880.
Verlag von A. Deichert.

Die Katechetik

für Schule und Kirche.

Neubearbeitet

von

L. Kraußold,

k. Konsistorialrat und Hauptprediger zu Bayreuth,
Doktor der Theologie und Philosophie,
Ritter des Verdienstordens vom heiligen Michael I. Klasse.

Erlangen, 1880.

Verlag von A. Deichert.

Vorwort.

Zweierlei ist es, was mich bewog, eine neue Bearbeitung der Katechetik zu versuchen. „Es möchte wohl keiner großen Umschau im Lande bedürfen, um zu der Überzeugung zu gelangen, daß die katechetische Thätigkeit in der Kirche noch keineswegs zu dem Grad sich erhoben habe, zu dem sie sich erheben muß, wenn sie den von der Kirche ihr wesentlich zugewiesenen Zweck erreichen will.“ So schrieb ich im Jahre 1843; und dies war es, was mich damals bewog, eine Katechetik herauszugeben. Ich glaubte damit einem kirchlich wissenschaftlichen Bedürfnis zu entsprechen und hoffte der katechetischen Praxis einen wesentlich fördernden Dienst zu erweisen. Die äußerst günstige Aufnahme, die sie in den damaligen literarischen Zeitschriften fand, schien ganz dazu angethan, diese Hoffnung zu rechtfertigen. Ich erlaube mir hier nur einige Zitate aus denselben anzuführen. In der Rudelbach'schen Zeitschrift für die gesammte lutherische Theologie 1843 heißt es:

„Durchdrungen von der überaus hohen Bedeutung der Katechetik für die Neubildung der Kirche, und wissenschaftlich befähigt, wie irgend einer zu seiner Arbeit, hat der Verfasser im Vorliegenden das Publikum mit einem Werke beschenkt, das in wissenschaftlicher Haltung wie im prak-

tischen Geschick vollkommen geeignet ist, eine der fühlbarsten Lücken auf theologischem Gebiete anbahnend auszufüllen, einem Werke, das als eine Fundgrube katechetischer Gelehrsamkeit und Weisheit erscheinen muß."

In Gersdorfs Repertorium der deutschen und ausländischen Literatur 1843 schreibt der Rezensent, nachdem er eine kurze Übersicht des Inhalts und der Anlage gegeben:

„Wie diese Übersicht für die Vollständigkeit zeugt, welche von dem Verfasser angestrebt wird, so zeigt sich dieser auch durchgängig nicht nur als schulgerechter Theoretiker, sondern auch als tüchtiger Praktiker, und die Richtigkeit und ausreichende Entwickelung der in das Gebiet der Katechetik gehörigen Lehren, verbunden mit der übersichtlichen Ordnung und der faßlichen Darstellung wird diese Schrift für viele, denen eine gründlichere katechetische Ausbildung abgeht, zu einem sehr instruktiven Wegweiser machen." rc.

In dem allgemeinen Repertorium von Rheinwald 1844:

„Wenn also diese Katechetik nicht sowohl gelesen als studiert sein will, so wird sie durch die konsequente Durchführung des positiv-christlichen Standpunkts ohne Hyperorthodoxie, durch die Fülle ihres geistig und sittlich anregenden Inhalts, durch die Sicherheit, welche sie dem Katecheten theoretisch und praktisch zu geben vermag, durch ihren Reichtum an psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen, durch ihre historischen Notizen und kritischen Bemerkungen über die namhaftesten neueren katechetischen Lehrbücher im ganzen und nach einzelnen Partieen, die auf ihr Studium verwendete Mühe reichlich lohnen."

Selbst Palmer, der in dieser Katechetik das vermißte, was er eben vorhatte, selber in einem Werk zu geben mit dem Grundsatz, „daß die Katechetik eine Art populäre Dogmatik in sich schließe" und „genau und im Detail an jedem Dogma zeige, wie es zu behandeln sei" (Süddeutscher Schulbote 1843), gibt meiner damals eben er-

schienenen Katechetik im literarischen Anzeiger von Tholuck das Zeugnis: Jedenfalls bleibt dem Verfasser ein großes Verdienst, die unkirchlich und oft genug geradezu unchristlich gewordene Katechetik wieder zu einer kirchlichen Wissenschaft gemacht zu haben, und reiche Belehrung und kräftige Anregung wird das Buch jedem gewähren, zumal dem, der es nicht bloß, wenn es etwa in einer theologischen Lesegesellschaft zirkuliert, mit einigem Interesse durchliest und dann weiter schicket, sondern der es behält und braucht."

Man möge es mir nicht als Eitelkeit auslegen, daß ich diese Mitteilungen hier mache. Sie sollen nur konstatieren, welche Stellung man damals meiner Katechetik in der literarischen Welt gegenüber der vorausgehenden Behandlung dieser Disziplin anwies, und ob ich berechtigt sein konnte, zu hoffen, daß es auf dem Gebiet des katechetischen Unterrichts besser werden würde. Die Erfahrung bestätigte diese Hoffnung nicht. In der Vorrede hatte ich ferner geschrieben: „Es ist wohl keine zu kühne Behauptung, daß, wenn man unter zehn Predigern fünf gute findet, man unter fünf Katecheten kaum einen guten finden dürfte. Schlecht zu predigen schämen sich die meisten, schlecht zu katechesieren die wenigsten. Auf seine Predigt präpariert sich fast jeder gewissenhaft, auf die Katechese fast niemand; der glaubt jeder gewachsen zu sein, obschon jeder gestehen muß, daß eine gute Katechese wohl noch schwerer sei als eine Predigt." Ists jetzt viel besser? Ich habe während meiner Berufung ins Konsistorium vom Jahre 1854 bis jetzt jährlich zwei Dekanate zu visitieren gehabt. Die Wahrnehmungen, die ich da machte, sprechen nicht dafür. — Befremdlich war mir diese Erfahrung, unerklärlich war sie mir nicht. Sie liegt in der von Palmer in seiner 1844 erschienenen Katechetik ausgesprochenen und befolgten Ten-

denz, mit Hintansetzung und Geringschätzung der katechetischen Formenlehre mehr den katechetischen Inhalt, gleichsam die katechetische Dogmatik zu kultivieren. Das Fragen, meinte er, gebe und lerne sich von sich selbst. Ich bin weit entfernt, zu verkennen, daß damit allerdings einem damaligen Bedürfnis entgegengekommen war. Hatte ich doch selber schon 9 Jahre vorher diesem Bedürfnis entgegenzukommen gesucht in einem Werkchen: Grundlage und Vorschule der Religionslehre zunächst für gebildetere Schullehrer und ihren Religionsunterricht, Nürnberg 1834. Nichtsdestoweniger rächte sich die Vernachlässigung der formellen Theorie in der Praxis in der merklichsten Weise.

Das war der erste Beweggrund zu einer Neubearbeitung der Katechetik. Der zweite Beweggrund kam von einer andern Seite. Meine Katechetik war durch das Palmer'sche Werk bei Seite geschoben; meine Hoffnung, so schien es, gründlich getäuscht. Ich selbst dachte nicht mehr an dieselbe. Da erschien vom Jahr 1863 an das große katechetische Meisterwerk von Professor von Zezschwitz[1]), und in derselben geschah meiner Katechetik vom Jahre 1843 in anerkennendster Weise Erwähnung, insbesondere im 3. Bd. 2. Hälfte. Ich kann sagen und gestehe es gern, diese Anerkennung war und ist für meine alten Tage eine Erquickung und Erfrischung; und das Werk eröffnete eine so reiche Aussicht für das katechetische Leben in der Kirche, daß für die darniederliegende Praxis eine

1) Der Gesamttitel ist: System der christlich-kirchlichen Katechetik. 1. Band 1863: Der Katechumenat, oder die Lehre von der kirchlichen Erziehung. 2. Band 1. Abteil. 1864: Der Katechismus oder der kirchliche Unterrichtsstoff. 2. Band 2. Abteil. (3. Band): Die Katechese oder die kirchliche Unterrichtsmethode 1. Hälfte 1869: Der akroamatisch-positive Bibelunterricht. 2. Hälfte 1872: Die erotematische Unterrichtsform.

Neubelebung mit Sicherheit zu erwarten war. Nur ließ sich nicht verkennen, daß das genannte Werk teils um seiner umfassenden Anlage und seiner gründlichen wissenschaftlichen und ernstes anhaltendes Studium fordernden Haltung und Durchführung, teils auch um seines dadurch zu hoch gekommenen Preises willen wenig in die Hände der praktischen Geistlichen kommen werde, und sein unmittelbarer Einfluß dadurch fast ganz unmöglich gemacht sei. So entstand denn in mir der Gedanke, ob nicht eine neue Auflage meiner Katechetik der praktischen Verwertung des errungenen Schatzes zu Hilfe zu kommen geeignet wäre. Die Aufnahme, welche die Mitteilung dieses Gedankens bei Freunden fand, bestärkte mich in meinem Vorhaben, und so ging ich vor etlichen Jahren ans Werk. Es erging mir aber dabei, wie bei meiner Katechetik vom Jahre 1843. Ich sollte damals eine neue Auflage des Dinter'schen Werks: Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik ꝛc. besorgen, und es wurde eine neue Katechetik daraus. Jetzt wollte ich eine neue Auflage meiner eigenen Katechetik fertigen, überzeugte mich aber bald, daß nach dem Fortschritt dieser Disziplin durch v. Zezschwitz, eine, wenn auch verbesserte Auflage des alten Werks nicht ausreiche, nicht entsprechend wäre. Es erforderte eine ganz neue Bearbeitung. Die Grundsätze zwar, auf welchen es im allgemeinen ruhte, blieben dieselben, aber einzelne Partieen mußten neu geschaffen, andere umgearbeitet und ergänzt, andere gekürzt und teilweise als überflüssig beseitigt, teilweise mit andern verschmolzen werden. So entstand die Arbeit, die ich nun als neue Bearbeitung der Katechetik darbiete.

Zwar hat die Bemerkung in Harnacks prakt. Theologie, daß v. Zezschwitz selber vorhabe, eine verkürzte Ausgabe seines großen Werks zu veranstalten, mich einiger-

maßen bedenklich machen wollen, die Arbeit zu vollenden. Indeß war in der Zwischenzeit nichts darüber bekannt geworden und meine Arbeit bereits zu weit vorgeschritten; andrerseits trat dem Bedenken die Erwägung gegenüber, daß die Wichtigkeit der Sache auch wohl zwei Schriften gleichen Geistes und gleicher Tendenz vertrage, wenn es wirklich geschehen sollte. Der Gedanke aber, daß ich mit meiner Arbeit etwa der des von Zezschwitz Konkurrenz machen könnte, würde mehr Anmaßung als Bescheidenheit verraten, und mußte mir fern bleiben.

Und so übergebe ich denn diese Neubearbeitung der Katechetik der Öffentlichkeit zur freundlichen Aufnahme, wie die erste Bearbeitung sie zu ihrer Zeit gefunden hat. Der Herr unserer Kirche möge auch sie als Beitrag zum Bau und zur Förderung seines Reichs in den Herzen der Jugend anerkennen und segnen.

Inhaltsanzeige.

Erster Teil.

Der katechetische Stoff.

Zweiter Teil.

Die katechetische Form.

Erster Teil.

Einleitung.

§ 1.

Stellung der Katechetik und Worterklärung.

Die Katechetik ist ein Zweig der theologischen Wissenschaften, speziell der praktischen Theologie. Dieser Rang ist ihr seit Daub und Schwarz gesichert. Vom Anfang der christlichen Kirche an und durch die Reformationszeit hindurch war die katechetische Thätigkeit dem Zweck des Unterrichts in der christlichen Religion gewidmet und der Ausdruck ausschließlich für diesen Zweck im Gebrauch. Erst später, im 18. Jahrhundert, hat man diesen Ausdruck zur formellen Didaktik überhaupt erweitert und als eine Formenlehre des Unterrichts im allgemeinen, gleichviel für welchen Gegenstand, betrachtet und ihn auf andere Gegenstände übergetragen. Nun wäre zwar gegen eine solche Uebertragung an sich nichts einzuwenden. Allein indem man dadurch den Begriff der Katechetik auf andere Gegenstände anwendete, hat man — eine natürliche Rückwirkung — die Behandlung dieser Gegenstände auf den ihr ursprünglichen und eigentümlichen selbst übergetragen und die christliche Religion behandelt wie sie als bloßen Erkenntnisgegenstand zur Bildung des Verstandes. Auch Daub ging in seinem „Lehrbuch der Katechetik 1801" noch von diesem Gesichtspunkt aus. Aber er unterscheidet die katechetische Lehrmethode im weiteren Sinn, von dem katechetischen Religionsunterricht und sagt von dieser Methode, daß sie

die katechetische Theologie oder Katechetik schlechthin genannt werden könne. Näher trat dann Schwarz der Sache nach ihrer ursprünglichen Eigentümlichkeit, in seiner Katechetik als „Anleitung zum Unterricht der Jugend im Christentum" 1818.

Der Gegenstand der Katechetik ist die Katechese. Wenn nun die Katechese oder Katechisation bisweilen als Unterricht in Frag und Antwort überhaupt definiert wird[1]), so entspricht dies weder dem ursprünglichen, historischen Sprachgebrauch, noch läßt es sich etymologisch rechtfertigen. Vielmehr lag vom Anfang an, d. h. sobald der katechetische Unterricht in seiner Besonderheit in der christlichen Kirche auftritt, das charakteristische Merkmal dieses Unterrichts in dem Gegenstand und der Person des Unterrichts. Das Subjekt des Unterrichts bestimmt zunächst das Objekt, und in der richtigen Beziehung beider zu einander liegt das Bestimmende der Form.

Das Wort ist griechischen Ursprungs. *Ἦχος, ἠχή* Schall, Laut, Rede. *Κατηχεῖν*, anschallen, gegen jemand schallen, die Stimme schallen lassen, reden; mit dem Nebenbegriff des Wichtigen, Feierlichen. Daher lehren, belehren, unterrichten. Diese Etymologie scheint allerdings auf Frage und Antwort zu deuten. „In der Katechisation muß immer ein Echo erschallen," sagt der alte J. J. Rambach[2]). Allein es ist nur Schein; denn auch das Echo ist nur wiederholter Schall (Frage), nicht Antwort; *Κατηχεῖν* heißt nicht von jemandem einen Schall hervorrufen; wofür vielmehr *ἀντηχεῖν* stehen müßte, sondern: gegen jemand, für und zu ihm hin einen Schall geben. (Das Ausführlichere s. bei v. Zezschwitz System der christlich-kirchlichen Katechetik I. Band S. 17 ff.).

---

[1]) „Nun aber heißt katechisieren ein für allemal (!) nichts anders, als durch Fragen unterrichten 2c." Hartung.

[2]) Der wohlunterrichtete Katechet 1739. 8te Aufl. S. 56.

Bei den Profanskribenten kommt das Wort wenig und nur in der allgemeinen Bedeutung des Unterrichtens vor. Auch in der Bibel hat es noch nicht den abgegrenzten Begriff[1]). Dieser ist ein in der Kirche und aus der Entwickelung ihrer Verhältnisse entstandener, und kann daher auch nur historisch ermittelt werden.

Die christliche Kirche ist die Erscheinung des Reichs Gottes auf Erden, und ist zugleich das Institut, das Reich Gottes auf alle Völker und Geschlechter zu bringen. Oder sie hat die Aufgabe, sich selbst zu erhalten und auszubreiten bis zur Zeit ihrer Vollendung. Sie ist daher zu jeder Zeit eine seiende und eine werdende, sowohl nach Innen als nach Außen. Ihre Erhaltung und Verbreitung ist nicht nur der natürliche Trieb jeder Gemeinschaft und Gesellschaft, sondern wesentliche Bestimmung ihres Seins. Sie ist nach göttlichem Willen Trägerin des Heils für alle Welt, wozu sie vom Herrn der Kirche mit den nötigen, wirksamen Mitteln ausgerüstet ist, oder vielmehr wozu ihr diese Mittel als Gnadengüter anvertraut sind. Mag nun ihre Erhaltung und Erweiterung durch Zuwachs aus ihr selbst oder von außenher kommen, jedenfalls ist ihr die Fürsorge dafür heimgegeben; nur sie, die das Bewußtsein des

---

[1]) Im allgemeinsten Sinn steht es Act. 21, 21. 24: *Κατηχήθησαν περὶ σοῦ*. Vulg. Erasm. Beza: audierunt de te. Richtiger Chrysost. *τουτέστιν: ἐδιδάχθησαν*. Luther: sie sind wider dich berichtet worden. — Luc. 1, 4 scheint der Gegensatz des Schriftlichen angedeutet: *περὶ ὧν κατηχήθης λόγων*. Beza: earum, quas auditione accepisti. In dieser und allen übrigen Stellen steht es vom Unterricht in der christlichen Lehre Röm. 2, 18. 1. Cor. 14, 19. Gal. 6, 6 und Act. 18, 25. In letzter Stelle ist es im Zusammenhalt mit V. 26, dem spätern Begriff annähernd vom Unterricht in den Grundlehren, in den ersten Elementen der christlichen Lehre, gebraucht. Ueberall aber handelt es sich um den mündlichen Unterricht, viva voce docere, *ἀπὸ στόματος διδάσκειν*. (Röm. 10, 14), indem die schriftliche Aufzeichnung dieser Grundlehren, namentlich des symbolum, nicht gestattet war.

Heils in sich trägt, kann ihre in sich aufzunehmenden Glieder hiezu vorbereiten.

Hieraus ergab sich vom Anfang in der Kirche die Unterscheidung des Seins und Werdens, und mithin auch eine doppelte Thätigkeit für beides. Besteht nun das Wesen der Kirche Christi in der Gemeinschaft mit Ihm, als dem Haupt, und ist diese Gemeinschaft wesentlich Glaubensgemeinschaft, so bestand offenbar der seiende Teil aus den in die Gemeinschaft wirklich Eingetretenen, d. i. den Gläubigen und Getauften, der werdende aus den eintreten Wollenden[1]), noch nicht Getauften. Diese mußten hiezu besonders vorbereitet werden. Ihr Unterricht aber konnte der Sache und dem Wesen nach in nichts anderem bestehen, als in dem, was, wenn sie eintraten, ihr Besitztum sein und bleiben sollte, was also die Aufgenommenen selbst hatten. Sie sollten ja in das Besitztum hineingeführt werden. Der Unterschied war also blos einerseits ein bestimmtes Maß, bis zu welchem man mit ihnen, von einer gewissen Grundlage anfangend und ausgehend, fortschreiten mußte; anderseits die den eintretenden, also der Lehre noch fremden Individuen angemessene Form des Unterrichts, die in gleichem Grade, in gleichem Schritte sich steigerte, als die Erkenntnis teils an Umfang teils an Klarheit und Sicherheit gewann.

Es hörte daher auch der Unterricht mit dem Eintritt in die Gemeinschaft nicht auf; die seiende Kirche ist immer nach innen eine stets werdende, wachsende, zunehmende; aber der Unterricht ist zugleich mit der Manifestation des Seins, mit dem Hervortreten des innern Lebens, mit dem thatsächlichen Bekenntnis der Gemeinschaft, mit dem öffent-

---

[1]) Eusebius, demonstr. evangel. VII, c. 2. „τοῦ τῆς ἐκκλησίας τοῦ χριστοῦ λαοῦ, εἰς δύο τάγματα διῃρημένου, εἴς τε τὸ τῶν πιστῶν, καὶ τῶν μηδέπω τῆς διὰ λυτροῦ παλιγγενεσίας ἠξιωμένων.

lichen Gottesdienst verbunden. Jener Vorbereitungsunterricht nun für das Eintreten in die Gemeinschaft hieß der katechetische, (κατήχησις, κατηχισμὸς [1]) der Lehrer Katechet, die Zuhörer oder Vorzubereitenden die Katechumenen [2]). Die kirchliche Anordnung und Einrichtung für die Zubereitung der Katechumenen und das Verhältnis dieser zu der Gemeinde selber faßt man zusammen unter dem Namen Katechumenat.

§ 2.

Das Katechumenat.[3])

1) Wesen und Begriff des Katechumenats.

Der Ausdruck „Katechumenat“, sowie der festgestellte Begriff desselben ist neueren Datums. Höfling war es, der in seinem Werk: Sakrament der Taufe zuerst auf die Bedeutung hingewiesen, und v. Zezschwitz hat denselben so zu sagen zum Systeme erhoben und in die theologische Wissenschaft der Katechetik eingeführt.

Seine Stiftung und kirchliche Berechtigung hat das

---

[1]) Katechismus ursprünglich abstrakt das Unterrichten, der Unterricht, als kirchliche Handlung, später als Konkretum Unterrichtsbuch, welches den Stoff liefert, der in der Hand des Lehrers, im lebendigen Gebrauch das wird, was es sein soll. Ebenso hatte Katechesis, Katechese, ursprünglich denselben Sinn wie Katechismus, wurde aber später auf die kunstgerechte Behandlung oder Bearbeitung eines katechetischen Lehrstücks beschränkt.

[2]) Die Katecheten oder Katechisten hießen auch Nautologen, indem man die Kirche einem Schiffe verglich, in welchem Christus der Steuermann, der Führer die Bischöfe, die Schiffer die Presbyter, die Arbeiter die Diakonen waren. Katechumenen, später nur für diejenigen gebraucht, welche in das Alter der Konfirmation eintraten und für diese die eigentlich kirchliche Vorbereitung durch den Geistlichen erhielten im Gegensatz zum Schulunterricht.

[3]) Ob das oder der Katechumenat gesagt wird, wird lediglich sich darnach bestimmen lassen, ob man mehr das Verhältnis der Katechumenen zur Gemeinde, oder mehr die kirchliche Anstalt und den Stand der Katechumenen (locum et nomen tenent sagt Augustin) im Auge hat.

Katechumenat in dem Auftrag, den Jesus Christus seinen Jüngern in seinem Abschiedswort (Matth. 28, 18—20) gegeben und ist mit der Sendung Jesu Christi, mit der Pflanzung und Verbreitung des Reiches Gottes auf Erden selbst gesetzt. Diese Pflanzung hat ihren Anfang in und mit der von Christus gesammelten Jüngerschaft, die nicht blos Lehrjüngerschaft, sondern innere Glaubens- und Lebensgemeinschaft ist, und setzt sich durch sie und ihr Werk dem gegebenen Auftrag gemäß fort.

Das Reich Gottes ist allerdings zunächst etwas Inneres (Röm. 14, 19; 1. Cor. 4, 20), aber es besteht in und aus Menschen, die dasselbe in sich aufgenommen haben, und tritt daher in und mit diesen Menschen in die sichtbare Welt und hat seine Verwirklichung und zwar als Reich Jesu Christi in der Glaubens- und Lebensgemeinschaft dieser Menschen mit Jesu. Sie sind seine Gemeinde, seine Kirche, die mit der Jüngerschaft des Herrn im engern und weitern Sinn gegeben und am Pfingstfest bestätigt und so zu sagen inauguriert ist.

Die Gemeinschaft mit Christus ist daher wesentlich kirchliche Gemeinschaft, obschon der Begriff des Reichs Gottes insofern über diese hinausgeht, als die irdische Erscheinung und Begriff und Idee des Reichs Gottes nie sich völlig decken. Aber die Mittel, durch welche das Reich Gottes in die Herzen der Menschen gepflanzt und begründet wird, sind ihr gegeben. Sie sind das Wort und die Sakramente, davon das Eine, die Taufe, recht eigentlich das Katechumenatssakrament (sacramentum initiationis) genannt wird.

Die Taufe ist wie die Bedingung und Befähigung zum Eintritt in das Reich Gottes (Joh. 3, 5. Tit. 3, 5—7) so auch der Vollzugsakt für die Aufnahme in die Kirchengemeinschaft. Ihr steht von selbst und selbstverständlich das Wort als die von Gott gegebene Erklärung zur Seite. Denn selbstverständlich ist es doch wohl, daß derjenige,

welcher in der Gemeinschaft des Reichs Jesu Christi aufgenommen sein und in seine Gemeinde eintreten will, auch über diese nach ihrem ganzen Wesen, Inhalt und Ziel rc. unterrichtet sei oder unterrichtet werde.

Das ist denn auch in dem bereits erwähnten Taufauftrag Christi klar ausgesprochen. Der Auftrag enthält vier Momente: a) das allgemeine Ziel: μαθητεύσατε, macht mir zu Jüngern (Luther bekanntlich unrichtig lehret); b) sodann das demselben zunächst stehende Mittel zum Eintritt in die Jüngerschaft βαπτίζοντες, indem ihr sie tauft; c) das von derselben bedingte und geforderte Mittel διδάσκοντες indem ihr sie lehrt; und zwar τηρεῖν πάντα rc. Es versteht sich ja von selbst, daß wenn man etwas halten soll, man zuerst lerne was und wie man es halten soll. Hiemit tritt aber das 4. Moment hinzu, nämlich d) das pädagogische, das erziehende; und es ist dieses Moment keineswegs ein geringes und untergeordnetes.

Es liegt dies ebenso schon in dem Begriff der Religion überhaupt und der christlichen Religion insbesondere; es liegt aber auch in der ganzen Basis des Katechumenats, des Taufverhältnisses und der Taufe, besonders in dem Kinderkatechumenat der jetzigen Zeit, es liegt in dem Katechumenatsziel.

Mit Recht ist daher von den Schriften, in welchen das Katechumenat seine erste Beachtung gefunden und in seiner Bedeutung für die Kirche erfaßt und dargestellt ist, gerade auf dieses erziehende Moment ein besonderes Gewicht gelegt. (cf. v. Zezschwitz I. § 7, § 12.)

Soll der Religionsunterricht seinen Zweck erreichen, so darf er nicht blos Unterricht sein. Das spricht sich auch bezüglich des Kinderkatechumenats in dem Bewußtsein der Eltern aus, indem sie diesen Unterricht dem Seelsorger anvertrauen und dies gleichsam als Wahl des künftigen Beichtvaters und Seelsorgers ansehen, sowie in der Sitte des Volks, auf das öffentliche Betragen der Katechumenen schärfer

acht zu haben, und in der leider nur noch hie und da bestehenden Sitte der Gemeinde, beim öffentlichen Gottesdienst für sie zu beten.

Religion ist nicht ohne Erkenntniß, aber sie ist am allerwenigsten bloße Erkenntnis, sie ist Lebenszustand und umfaßt den ganzen Menschen, wie sie ihn im tiefsten Grund der Seele ergreift.

Die Vorbereitung zum selbstbewußten Eintritt in die Gemeinde der Gläubigen ist daher wesentlich Entwicklung des christlichen, inneren und äußeren Lebens. Der Religionsunterricht soll daher selbst ein religiöser Akt sein. Religion ist ferner nicht etwas Angelerntes von außen, sondern ein durch das von außen der Erkenntnis Gegebene unterstütztes Entwickeln von innen; aber nicht aus dem menschlichen Geiste an sich — denn die wahre Religion ist das Leben aus Gott — sondern aus dem, was der Geist Gottes darin niederlegt und wirkt. Und eben darin erscheint die Taufe als Ausgangspunkt des christlichen Lebens für den Katecheten in ihrer hohen Bedeutung und Wichtigkeit im christlichen Religionsunterricht. Nur wer stets im Auge behält, was das Kind bereits ist, findet den rechten Anknüpfungspunkt im Innern des Kindes zur Entwicklung des geistlichen Lebens. Und wo man das eben damit gegebene Ziel, oder was das Kind werden soll, außer Augen läßt, verfehlt der Unterricht seine Bestimmung.

Wie das Katechumenat seine substantielle Basis und Berechtigung in der Taufe hat, so ist die Taufe für den Katechumenen zugleich der Beginn des innern wahrhaftigen Lebens in Christo, das Bad der Wiedergeburt, und als Vollzugsakt der Aufnahme in die kirchliche Glaubensgemeinschaft zugleich Einpflanzung in das Leben und für das Leben der Gemeinde, eine Versetzung in ein anderes Land, in einen andern Boden, in welchem der Eingepflanzte neu leben, sich entwickeln, wachsen und zunehmen soll. Dies hat aber besonders im Kinderkatechumenat seine Bedeutung und sein

rechtes Verständnis (s. unten). Wenn nun bei dem Katechumenat der Erwachsenen, das erziehende Moment nötig erschien, so fordert noch mehr die Natur des Kindes für die Vorbereitung zum vollen und vollberechtigten Eintritt und Genuß der kirchlichen Glaubensgemeinschaft — das Ziel des Katechumenats — das erziehende Moment naturgemäß und von selbst.

§ 3.

2) Geschichte des Katechumenats.

Es wird daher dem Katecheten an sich nur von belehrendem Interesse sein, die Geschichte des kirchlichen Katechumenats nach seiner lehrhaften und erziehenden Seite wenigstens im Umriß kennen zu lernen. Denn obschon das Katechumenat als göttlich gewollt und eingestiftet erkannt werden muß, so ist doch die Form desselben, die Art und Weise seiner Gestaltung eine rein kirchliche und somit menschliche, je durch die verschiedenen Zeit- und kirchlichen Lebensverhältnisse und den Entwicklungsgang der Kirche selber, bedingte und verschiedene.

Das ist ihre Geschichte, die sich daher auch am natürlichsten nach den drei Hauptperioden der Geschichte der Kirche überhaupt unterscheiden und einteilen läßt in die alt-kirchliche Zeit, in die Zeit des Mittelalters und in die Reformationszeit. In jeder dieser größeren Perioden lassen sich wieder 2 Hälften unterscheiden, in der altkirchlichen a) die apostolische, b) die patristische Zeit; in der mittelalterlichen Periode a) Einführung der Kindertaufe, b) römisches Kirchentum; in der Reformationsperiode: a) orthodoxistische, b) pietistisch-rationalistische Zeit.

I. Periode. Altkirchliche Zeit.

a) Das apostolische Zeitalter.

Das apostolische Zeitalter ist die Zeit der Gemeindebildung, der Sammlung und der ersten notwendigen Gestaltung der Gemeinden; die apostolische Thätigkeit war mehr

missionierende, kerygktische; es galt zunächst diejenigen aus den Juden, welche Jesum von Nazareth als den Christ, den Messias anerkannten, zu einer Gemeinde zu verbinden. Von einem Katechumenat, von einer besonderen Vorbereitung durch Unterricht war nicht die Rede. Es galt einem einzigen Glaubensartikel, den, daß Jesus der Christ ist, und wer sich zu demselben bekannte, erhielt sofort die Taufe und zwar die Taufe auf den Namen Jesu. Das war bei den ersten Juden-Proselyten eigentlich selbstverständlich. Der Inhalt dieses einfachen Bekenntnisses entwickelte sich und trat in das Bewußtsein durch die gottesdienstlichen Versammlungen, worin teils das alte Testament mit Auslegung, teils die Sendbriefe der Apostel gelesen wurden.[1]) Soweit es sich um die Juden handelte, war diesen anfänglich auch der Zutritt gestattet, sodaß hiedurch in manchen die Lust in die Gemeinde einzutreten rege gemacht werden mochte.

Von der apostolischen Praxis geben uns die in der Apostelgeschichte aufbewahrten Data eine Vorstellung. Kap. 8, 12 ließen sich auf die Predigt des Philippus mehrere Männer und Weiber taufen; es wird nicht berichtet, daß zuvor ein Bekenntnis verlangt worden. Kap. 8, 38 wird der Kämmerer aus Mohrenland getauft, nachdem ihm aus Anlaß von der Jesaiasstelle 54, 5 das Evangelium von Jesu gepredigt worden. Man kann dies allerdings einen vorausgehenden Unterricht nennen, aber von einem Katechumenat ist darin keine Spur. Auch ein vorausgehendes Bekenntnis kann man annehmen, wenn auch die Echtheit der Fassung desselben Vers 37 dem Verdacht der Unechtheit unterliegt. Kap. 10 erfolgt auf die Predigt des Apostel Paulus die Taufe des Cornelius mit seinem ganzen Hause, ohne daß vorher ein besonderes Bekenntnis verlangt worden. In

---

[1]) Wenn Kübel (Katechetik S. 17) das ganze Verhältnis des Alten Testaments mit Einschluß der drei Lehrjahre Christi als Katechumenat ansieht, so ist dies zwar ein geistreicher Gedanke, will aber zur Sache des Kirchenkatechumenats wenig passen.

gleicher Weise findet Kap. 16, 14. 15. die Taufe der Purpurkrämerin Lydia statt. In allen diesen Fällen folgte, sei es in den Versammlungen oder sei es privatim wie bei Apollo Kap. 18, 24. die nähere Unterweisung der Taufe nach. Jemehr sich aber die Gemeinden konsolidierten und im Bewußtsein ihres Glaubens und ihres Heilsstandes in Christo von Juden und Heiden sich zurückzogen und absonderten, destomehr trat der Gegensatz zu beiden hervor und hatte einerseits den Haß und die Verfolgung zur Folge, andererseits wurden auch die wissenschaftlichen Bestreitungen und Häresien, sowie die wissenschaftliche Verteidigung der christlichen Glaubenswahrheiten hervorgerufen. So war gegen das Ende des ersten und Anfang des zweiten Jahrhunderts das christliche Katechumenat zu einer Notwendigkeit geworden.

b) Das patristische Zeitalter.

Die ersten Nachrichten von einer Katechumenatspflege haben wir von Justinus dem Märtyrer († 165 n. Chr.) in seinen apologetischen Schriften. Hier ist bereits eine bestimmte Unterscheidung zwischen der Gemeinde und denen, die zum Eintritt in die Gemeinde vorbereitet werden. Die Vorbereitung war mehr Privatunterricht. War der Eintretende hinreichend vorbereitet, so erhielt die Gemeinde davon Nachricht und er wird derselben vorgestellt; dann erhält er die Taufe, während die Gemeinde im Gebet versammelt bleibt, bis die Taufe vollzogen ist; dann wird der Täufling zurückgeführt und in den Bruderkreis aufgenommen und zur Feier des Abendmahls zugelassen. Die Zulassung der Ungetauften zu den eigentlichen gottesdienstlichen Versammlungen der Gläubigen, wie sie in der apostolischen Zeit stattfand, ist bereits aufgehoben, wozu wohl die eintretenden Verfolgungen und Verleumdungen anlaß gaben.

Die Vorbereitung (Katechumenatszeit) dauerte drei Monate. Die Art und Weise des Unterrichts ist zwar nicht

angegeben, aber aus der Beschreibung der Vorbereiteten läßt sich schließen, daß die Methode die von der Natur der Sache selbst an die Hand gegebene war. Sie bestand a) in der Lehre, nach den Traditionen und Schriften der Apostel, sodann b) in der Verteidigung zur Ueberzeugung von der Wahrheit der Lehre und c) in der Bezeugung dieser Ueberzeugung, wenn auch nicht durch eine förmliche Prüfung, so doch jedenfalls durch Bekenntnis und Zusage. Hiedurch ist also auch das einfache Bekenntnis der apostolischen Praxis ein erweitertes.

Der Ausdruck Katechumenen kommt bei Justin nicht vor. Bestimmter tritt uns schon das Katechumenat mit Tertullian († 220) hervor, während bei Irenäus († 202) der Ausdruck catechizare und bei Clemens Romanus ein κατηχῶν unter dem Bilde des Nautologen in dessen Brief an Jakobus (2. Hälfte des 2. Jahrh.) vorkommt. Während beide Ausdrücke bei Justinus nicht im Gebrauch sind, spricht Tertullian geradezu von den catechumenis im Gegensatz zu den fideles als von einem bestimmten Stand. Ob Tertullian auch im Katechumenat selbst einen Unterschied zwischen audientes und eigentlichen Katechumenen gelten läßt, ist ungewiß.

Dagegen findet sich solche Unterscheidung näher bestimmt bei Origenes. Die Vorbereitung war zwar auch hier noch eine private, schien aber einer gewissen amtlichen Beziehung unterstellt und so zu sagen unter die Fürsorge der Kirche selber gestellt zu sein. Nach der privaten Vorbereitung trat noch eine Prüfung für den förmlichen und völligen Eintritt in die Gemeinde (εἰς τὸ κοινὸν) als Probezeit für die Taufe ein, wobei vorzugsweise das Leben und der Wandel ins Auge gefaßt war.

Die in die Reihe Eingetretenen waren vorzugsweise (κυρίως) als Katechumenen betrachtet und durften im Gottesdienst verweilen bis zur Abendmahlsfeier.

Hieraus bildete sich die später festgehaltene Unterschei-

dung von audientes, genuflectentes und competentes, deren Stufe der Taufe unmittelbar vorherging, woher sie auch φωτιζόμενοι (φώτισμα = Taufe) hießen.

In den apostolischen Konstitutionen wurden die audientes mit dem allgemeinen Namen χριστιανοὶ bezeichnet, womit die Zugehörigkeit des Katechumenats zur Kirche im weitesten Sinn bezeugt ist.

Die Zeit war etwa im Ganzen auf 2 bis 3 Jahre festgestellt; doch wird in dem Constitt. apost. ausdrücklich bemerkt, daß nicht die Zeit, sondern die Qualifikation das entscheidende Moment sei.

Die liturgische Ausgestaltung war: a) die Bezeichnung mit dem Kreuz auf Stirn und Brust, worauf der Katechumen als Christianus erklärt ward. Damit begann die erste Stufe. Die 2. Stufe, die Stufe des eigentlichen Katechumenen wurde durch Handauflegung; ebenso die 3. Stufe wohl auch durch schriftliche Namenseintragung bezeichnet.

Abkürzungen waren gestattet nicht nur in Fällen gefahrdrohender Krankheit, sondern auch bei Häretikern, wo die Bekanntschaft mit der christlichen Wahrheit schon vorauszusetzen war, und bei den Juden, wo in gewisser Hinsicht eine ähnliche Voraussetzung stattfand. Bei diesen wurde in einer Synode (a. 506) die Katechumenatszeit auf 8 Monate festgesetzt.

Den Schluß bidete eine gewisse Fastenzeit, die mündliche Uebergabe des Symbolums, dann Taufe mit Exorcismus, Abrenuntiation, Absage und Zusage. Die Methode ist bei Tertullian formell dieselbe, die wir bei Justin fanden, wenn auch in erweiterter Weise, die akroamatisch-erotematische.

Materiell war das Erste die geschichtliche Grundlage, worüber Augustin ein treffliches Beispiel gibt.

Daran schloß sich die ethische Seite, wobei je nach dem Bedürfnis der ersten und zweiten Stufe der Dekalog zur Verwendung kam.

In der dritten Stufe wurde der Inhalt des Symbolums und des Vaterunsers und die Lehre von den Sakramenten durchgenommen, wobei den Katechumenen das strengste Stillschweigen auferlegt war.

Nach den apostolischen Constitt. schritt der Unterricht vom I. Glaubensartikel (Schöpfung, Erhaltung, Regierung) in der ersten Stufe zum II. Artikel in die zweite Stufe vor. Ein wahrscheinlich kurzer Unterricht von der Trinität machte schon bei der ersten Stufe naturgemäß den Anfang; da eben darin der nächstgelegene Unterschied zwischen dem Christentum und der heidnischen und der jüdischen Religion zum Ausdruck kam. Der dritten Stufe fiel dann von selbst der III. Artikel zu mit dem, was sich dran anschloß.

Cyrill von Jerusalem hat uns 23 Katechesen hinterlassen, davon 18 für die bereits für den Taufakt eingeschriebenen Competentes und 5 für die bereits Getauften berechnet sind (der mystagogische Unterricht).

Er befolgt in den ersten seine eigene Ordnung nach 10 Punkten (*δέκα δόγματα*), und in den 5 letzten geht er auf die heiligen Gebräuche bei der Taufe und der Eucharistie, die eigentlichen Mysterien, ein.

Von Gregor von Nyssa (gest. nach 394)[1]) haben wir eine theologische Abhandlung für die Katecheten, wie sie die christlichen Dogmen gegenüber den Vorurteilen und falschen Vorstellungen der Juden- und Heidenproselyten und sonstigen ketzerischen Parteien zu lehren haben, um eine wirkliche Ueberzeugung von ihrer Wahrheit zu bewirken (Höfling I, 197). Es handelt sich dabei vorzugsweise um den zweiten Glaubensartikel mit vorausgehender Trinitätslehre, während der dritte Artikel mehr zurücktritt, einerseits weil die Lehre von dem Gottmenschen, der Menschwerdung des Logos, den Hauptanstoß und die Hauptschwierigkeit bildete, und

---

1) Cyrill von Jerusalem starb 386, aber seine Katechesen fielen schon in die Jahre 348 und 349.

andererseits wohl auch die Tiefe der Lehre vom heiligen Geist bisher keine vollständige und entsprechende Darstellung gefunden hatte.[1] Ähnlich spricht sich auch Augustin (de fide et symb.) aus.[2]

Wir erfahren von Gregor wenig über das Katechumenat als solches. Es ist nicht Rücksicht genommen auf die verschiedenen Stufen desselben, sondern die Wahl und Ordnung ist dem Katecheten überlassen; aber es tritt ein ausgeprägter dogmatischer Charakter der Lehre selber uns entgegen mit apologetisch-polemischer Farbe, wie ihn die kirchlichen und theologischen Zeitverhältnisse notwendig machten.

Dagegen herrscht bei dem abendländischen Kirchenvater Augustin († 430) der positive Charakter vor in seiner bekannten katechetischen Schrift de catechisandis rudibus, wo der Hauptnachdruck auf die einfache geschichtliche Behandlung des Reichs Gottes gelegt ist, mit praktischer Verwertung für das Leben. Es liegt ihm Alles daran, daß der Katechizand in allem göttlichen Thun den einheitlichen Heils- und Erlösungsratschluß kennen, und die Einheit alles Guten in der einen guten Gesinnung, in der Liebe, anschauen und begehren lernt, oder wie er in der andern Schrift de fide et operibus sagt: „Quid aliud agit totum tempus quo Catechumenorum locum et nomen tenent, nisi ut audiant quae fides et qualis vita debeat esse Christiani, ut cum se ipsos probaverint tunc de mensa Domini manducent et de calice bibant“. Ob Augustin unter den rudibus eine eigene Stufe von Schülern vor dem eigentlichen Katechumenat gemeint hat, ist strittig, aber

---

1) *λόγῳ διασαφῆσαι τὴν ἀνέκφραστον ταύτην τοῦ μυστηρίου βαθύτητα* heißt es im 3. Kap.

2) De spiritu sancto autem nondum tam copiose ac diligenter disputatum est a doctis scripturarum tractatoribus, ut intelligi facile sit ejus proprium etc.

auch für die Sache des Katechumenats selber ohne Bedeutung; aber wesentlich tritt hervor der Unterschied des Katechumenats und der Gemeinde der Gläubigen in der Zweiteiligkeit des Gottesdienstes; indem die geförderteren Katechumenen zwar teilweise an den Predigtgottesdiensten und beim Gebet sich beteiligen durften, aber bei der Abendmahlsfeier sich entfernen mußten.[1])

Fassen wir das Katechumenatswesen dieser ersten Periode in seinen konstituierenden Momenten zusammen, so sehen wir zunächst lediglich ein Proselytenkatechumenat, d. i. solcher, die ihren Eintritt in die christliche Kirche selber erklären konnten und erklärten. Dabei sind als wesentliche Momente hervorzuheben:

1) Das Katechumenats*ziel* ist die *Taufe*, als faktischer Aufnahmsact, und durch dieselbe Teilnahme am Abendmahl als dem nächsten Manifestationsakt der Gemeinschaft der Gläubigen unter sich und mit dem Haupte Jesus Christus, in welcher Gemeinschaft sich zugleich das höhere Moment des Reichs Gottes und seiner Segnungen und Gnadenschätze anschließt.

2) Innerhalb des Katechumenats entwickeln sich gewisse *Stufen* der Reife für dieses Ziel, mit gewissen Zeiträumen.

3) Die Unterrichts-Methode war zunächst *akroamatisch*; historische Unterlage mit Anschluß der Glaubens- und Sittenlehre nach dem apostolischen dreiteiligen Glaubensbekenntnis und den 10 Geboten je nach den verschiedenen Stufen der Reife. Daß dabei auch die *erotematische* Methode in Anwendung kam, ist selbstverständlich.

4) Die Katechumenen bildeten gewissermaßen einen eigenen Stand innerhalb der Kirche im allgemeinen als Vorstufe zur engeren kirchlichen Gemeinschaft der Gläubigen

---

1) *Μήτις τῶν κατηχουμένων, μήτις τῶν ἀκροωμένων, μήτις τῶν ἀπίστων* rief der Diakon, wenn die Abendmahlsfeier begann. (Ite missa est.)

(als Brüder und Schwestern), deren Scheidung sich in der Zweiteiligkeit des Gottesdienstes manifestierte.

§ 4.

II. Periode. Das Mittelalter.

a) Massenbekehrung und Hierarchie.

Im Beginne des Mittelalters sehen wir das Katechumenat, wie es sich in der patristischen Zeit ausgestaltet hatte, verschwinden. Es hatte so zu sagen weder Raum noch Zeit für dasselbe, und so ging auch das Verständnis für dasselbe verloren. Zwei Hauptmomente sind es, die diese Änderung hauptsächlich herbeiführten, die Massenbekehrung und riesenhafte Vermehrung und Ausbreitung der Kirche mit der Einführung der Kindertaufe einerseits, und die klerikal-hierarchische Ausgestaltung der Kirche andererseits.

Wenn schon während des Druckes der Verfolgungen die Christengemeinden wuchsen und sich mehrten, so drang die Kraft des evangelischen Glaubens in dem Leben der Christen in den friedlichen Zeiten und bei dem inneren und äußeren Zerfall der hellenischen wie römischen Volksreligionen desto mächtiger in das Volksleben ein. Und als endlich die christliche Religion durch Constantin den Großen zur herrschenden erklärt war, so wurde der Zudrang immer größer, wenn auch weit weniger als früher ein innerer Zug und Drang dahin führte. Dazu kamen die Massenbekehrungen durch Missionen und zum Teil auch durch äußere Zwangsmittel, so daß von einer Vorbereitung für die Taufe, auch wenn man in einzelnen Fällen durch Verzögerung derselben unwürdige Glieder zurückzuhalten suchte, gar nicht mehr die Rede sein konnte. Für das Katechumenat war keine Zeit vorhanden.[1]) Dies war jedoch nur die äußere Seite. Es trat ein neues Moment hinzu.

---

[1]) Wenn in dem Koncilium von Konstantinopel 381 gesagt ist: „Am ersten Tage machen wir die Proselyten zu Christen, am zweiten zu Katechumenen und am dritten werden sie exorzisiert", so konnte dies

Das kirchliche Katechumenat war vom anfang an seinem hohen Gesichtspunkte nach gewiß nichts anderes, als die Aufnahme in das in Jesu erschienene und von ihm gegründete Reich durch die faktische Aufnahme der Proselyten in dessen Reichsgemeinde durch die Taufe. Die Aufnahme in die Gemeinde war nicht das Ziel der Eintretenden, so wenig als die Taufe selber in der Eingliedschaft in die Gemeinde ihr eigentliches Ziel hatte. Aber beides Taufe und Aufnahme war der zeitliche konstitutive Akt der Aufnahme ins Reich Gottes mit seinen Segnungen für Zeit und Ewigkeit. Für diesen Akt war daher die nötige Erkenntnis und Glaubensrichtung, also der Unterricht und die rechte Erziehung für dieses Ziel eine selbstverständliche Voraussetzung, eben weil die Gemeinde sich als die Trägerin des Reiches Gottes mit allen Gnadenmitteln ausgerüstet wußte. Das war der Grundgedanke der Kirche. Das war, wenn es auch von einzelnen Vätern, Lehrern und Führern der Kirche übersehen oder zu wenig beachtet wurde, der katechetische mit vollem Bewußtsein hervorgehobene und ausgesprochene Kardinalpunkt bei Augustin. (S. Höfling I. S. 165 ff.) — Das führt uns auf das zweite Hauptmoment für die Beseitigung des Katechumenats.

Die ganze kirchliche Entwickelung des Mittelalters dagegen hat zur Signatur nicht die innere Erbauung des Reiches in der Gemeinde als solcher, sondern die Ausbildung und Organisation der klerikalen Hierarchie! Die Gemeinde verlor ihre Bedeutung für die Kirche, der Klerus trat an die Stelle und seine Organisation machte mehr und mehr Anspruch darauf, die Kirche zu sein. Somit hatte man

---

damals nicht sowohl von drei aufeinanderfolgenden, sondern von drei verschiedenen und auseinanderliegenden Tagen verstanden werden, wie es unter gewissen Umständen bei den Griechen wegen ihrer Bildung in verkürzten Zeiträumen vorkam. Gehört aber dieser Ausspruch einem späteren Koncile (Trient 692) an, so war eine wirkliche Aufeinanderfolge der Tage nur der Ausdruck der notwendig gewordenen Praxis (siehe Höfling I, 149 u. 287).

für ein Gemeinde-Katechumenat, wie wir es nennen möchten, auch keinen Raum und keinen Platz mehr. Das Heil der Seelen ruhte nicht in der subjektiven und individuellen Aneignung der christlichen Heilslehre, wozu die Vorbereitung nötig war, sondern in der äußeren Zugehörigkeit zur Kirche, in welcher der Klerus der Vermittler zwischen Gott und Menschen war.

Man kann in anbetracht der damaligen Zeit nach der Bildungsstufe der Gemeinden aus den heidnischen Völkern in dieser Richtung der mittelalterlichen Kirche eine gewisse Notwendigkeit nicht verkennen. Es war der Gedanke der Einheit oder der einheitlichen Leitung der Kirche, der dazu drängte, wie er schon in der patristischen Periode, insbesondere durch Cyprian im 3. und selbst durch Augustin im 5. Jahrhundert hervortrat, von Leo dem Großen bis zur Spitze der Anerkennung des römischen Supremats verfolgt wurde und in Gregor dem Großen im Anfang des 7. Jahrhunderts ins Werk gesetzt wurde. Nun hatten die Hierarchie und ihre Vertreter vollauf zu thun, ihre eigenen Interessen zu wahren und zu mehren, der Kampf zwischen Rom und Konstantinopel, der Streit über den Vorrang der einzelnen Bischöfe, der Kampf mit der weltlichen Macht, die Wahrnehmung und Ausübung der dem höheren Klerus überkommenen Machtvollkommenheiten, Rechte und Privilegien, ließen einen Gedanken an einen Unterricht des Volkes, an ein Katechumenat um so weniger aufkommen, als der niedere Klerus selber in seiner geistigen Verkommenheit und Unwissenheit gar nicht im Stande gewesen wäre, einer solchen Arbeit gerecht zu werden. Selbst das, was am ersten hätte dazu drängen können, die christliche Jugend, die Kindertaufe, mußte dabei ganz außer acht bleiben.

b) Kindertaufe.

Daß die Kindertaufe vom anfang an in der Kirche Christi stattfand, kann nicht bestritten werden, wenn auch keine direkten und speziellen faktischen Beweise für die

apostolische Zeit beigebracht werden können. In der patristischen Zeit bestand sie als apostolische Tradition, ohne daß irgendwie ein Zwang dazu bestand. In welcher Form die Taufe der Kinder in der apostolischen Zeit geschah, darüber ist keine Nachricht vorhanden. Ohne Zweifel war sie der der Proselytentaufe gleich. Die Verpflichtung dazu wurde erst im 8. und 9. Jahrhundert allgemein, und der Gedanke, sich auch der Erziehung anzunehmen, wird erst in der Reformsynode zu Paris 829 ausgesprochen. Vorher war dieselbe den Eltern und Taufpaten übergeben, wozu dieselben in der Taufe der Kinder verpflichtet wurden. Kirchliche Kontrolle und kirchliche Thätigkeit fehlten. Und erst als der Massenzudrang von außen her aufhörte — als das Haus voll war — besann sich das klerikale Kirchentum darauf, daß der Zuwachs der Kirche auch von innen heraus erwachse, und legte den Gedanken nahe, auf den Unterricht des jugendlichen Alters Bedacht zu nehmen; der Unterricht der Eltern und Taufpaten mag kläglich und kärglich genug ausgefallen sein (v. Zezschwitz I. S. 315). „Ehemals", so heißt es im 6. Kanon der erwähnten Pariser Synode, „wurde die Taufe nur solchen erteilt, welche im christlichen Glauben schon unterrichtet waren. Jetzt, seit alle Eltern christlich sind, ist es anders; aber eine erschreckliche Nachlässigkeit ist es, wenn man die als Kinder Getauften später nicht gehörig unterrichtet." Darauf folgt die Ermahnung an die Geistlichen, sich des Unterrichts anzunehmen. In dem Mainzer Koncil von 813 wurden die Geistlichen ermahnt, das Volk anzuhalten, daß es das Symbolum und die Gebote des Herrn lerne, und dabei hinzugefügt: „Darum gebührt sich's, daß sie (die Eltern) ihre Kinder in die Schule schicken, entweder in die Klöster oder hinaus zum Pfarrer." Bei alledem konnte von einem eigentlichen Katechumenat für die Kinder noch keine Rede sein. Wenn es auch nicht an zureichenden Kräften gefehlt hätte — es war für ein solches gar kein bestimmtes Ziel vorhanden, welches das Katechumenat ab-

schließen sollte und zu welchem der Unterricht hinzielte oder vorbereiten sollte, wie es bei der Taufe der Proselyten der Fall gewesen war.

Nur einen Punkt gab es in dem damaligen kirchlichen Leben, der etwa als Ziel gelten konnte und bald auch als solches sich geltend zu machen schien, es war das Beichtinstitut mit dem Pönitenzwesen, das um der notwendigen Zucht willen sich gebildet hatte.

Es war dies noch ein Stück aus der alten Katechumenatspraxis und wurde in dem klerikalen Kirchentum mit der damit verbundenen Satisfaktionstheorie zunächst bei den in Sünden Gefallenen oder bei zurückkehrenden Abtrünnigen zur Anwendung gebracht.

Schon in der Zeit der Proselytentaufe war mit derselben ein Bekenntnis verbunden und zwar nicht blos das Bekenntnis des Glaubens, sondern ein Bußbekenntnis, wozu die vorausgehende Fastenzeit als Vorbereitung diente. Es war allerdings, scheint es, nur mehr ein Beichtbekenntnis vor Gott (confessio mentalis ante baptismum (v. Z. I, 461 ff.) zu der die Taufe selbst die Absolution war. Aber schon mit Leo dem Großen beginnt die Privatbeichte vor dem Priester als förmliches Institut aufzutreten, und zwar, wie es scheint, als Vorbereitung zum Genuß des Abendmahls nach der Taufe. Daß sich diese Beichte auf die Namhaftmachung der einzelnen Sünden erstreckte, war durch die hinzugetretene Satisfaktionstheorie von selbst geboten, da sich hiernach das Strafmaß der Pönitenz richtete.

Fragen wir hiebei auch nach dem Unterrichtsstoff in den Schulen, so machte denselben neben dem Symbolum und Vater Unser noch das Ave Maria und die Todsünden (im 8. Jahrh.), um die es sich in der Beichte zunächst und zumeist handelte, und der später (erst im 13. Jahrh.) noch hinzutretende Dekalog aus; und das alles wohl nur als Gedächtnissache. Was die Methode betrifft, so ist sie vorherrschend die mitteilende, und die erotematische Form tritt

nur gelegentlich der Prüfung hervor, wenn überhaupt bei dem Mangel eines eigentlichen kirchlichen Katechumenats die Methode in betracht zu ziehen ist.

Hiernach könnte man wohl im gewissen Sinn von einem wenn auch noch so dürftigen Kinderkatechumenat mit der Beichte als Katechumenatsziel reden. Allein dieses Ziel ist wieder schon dadurch neutralisiert, daß die Beichtzeit der Kinder mit ihrer Schulzeit (vom 7—12. oder 14. Jahr) zusammenfiel und sich jährlich wiederholte, also auch der Begriff der Mündigwerdung nicht mit der ersten Beichte zusammenfiel. Dasselbe gilt von der Konfirmation oder Firmung und vom Abendmahl. Auch diese können nicht als festes sicheres Katechumenatsziel im Mittelalter aufgestellt werden.

Kurz ein eigentliches erziehendes Katechumenatsziel für das Mittelalter läßt sich schwer feststellen; und der ganze Begriff und das wiedergefundene Ziel harrt seiner Lösung erst in der Reformationszeit.[1])

---

[1]) Schon im 7. Jahrh. (Concil. Rhemense 625.) wird nur noch auf das „insinuare“ und „decantare“ des Symbolums und des Vat. Uns. gehalten. In den Koncilien zu Mainz und Tours, durch Karl d. G. veranstaltet, wurde der katechet. Unterricht sehr strenge empfohlen; aber auch hier konnte er sich nicht höher erheben, als zum fleißigen Einlernen und Abfragen des Symbolums, des Vat. U. und der Lehre von der Renuntiation der Sünden. — Nicht besser ging es in den nachfolgenden Jahrhunderten, mit wenig Ausnahmen einzelner Männer, die uns eben selbst den Blick in die gräßliche Wüste öffnen. Die katechetischen Bemühungen eines Rabanus Maurus, eines Weissenburger Mönchs, eines Theodor Studites, eines Notker und später eines Gerson, stehen als einzelne Erscheinungen da. Besseres Gedeihen findet sich bei den Waldensern, Wiklefiten, Hussiten.

Von der katholischen Kirche konnte ein Mathesius bezeugen, daß er zwar in den Schulen die zehn Gebote, Glauben und Vater Unser gelernt, auf den Kanzeln aber nie wieder etwas davon gehört. Luther schreibt an die Geistlichkeit zu Augsburg versammelt: „Es war kein Doktor in aller Welt, der den ganzen Katechismus, das ist, das Vater Unser, zehn Gebote und Glauben gewußt hätte, schweige, daß sie ihn sollten verstehen und lernen; deß berufe ich

§ 5.

III. Periode. Die Reformationszeit.

a) Luther und die orthodoxistische Zeit.

Was hier zunächst als sachliches Moment uns entgegentritt, ist das wieder eingesetzte Recht der Gemeinde im Begriff des allgemeinen Priestertums. Dies zeigt sich schon in den vorläufigen Reformationsversuchen am Ausgang des Mittelalters, sowohl durch die Opposition einzelner Lehrer jener Zeit, als durch einzelne Gemeindebildungen, deren Ketzerei hauptsächlich darin gefunden wurde, daß sie dem klerikal-hierarchischen Kirchentume entgegentraten. Wir nennen beispielsweise nur die Waldenser, bei welchen, mag man den auf unsere Zeit gekommenen Katechismus derselben in frühere oder spätere Zeit setzen, die Notwendigkeit der christlichen Erziehung der Jugend und der Belehrung des Volks aus der heiligen Schrift eine Hauptsorge war.

Wir gehen daher sogleich zur eigentlichen Reformationszeit im 16. Jahrhundert über und bemerken nur noch, daß auch bei den genannten Waldensern von einem eigentlichen Katechumenat nicht die Rede ist, indem es ihnen dabei nicht

---

mich auf alle ihre Bücher, beide, Theologen und Juristen. Wird man ein Stück des Katechismus recht lernen können, so will ich mich rädern und ädern lassen." Vergl. auch die Vorrede zum kleinen Katechismus. Ebenso Melanchthon: Apud adversarios nulla prorsus est κατήχησις puerorum. Apol. VIII. Und in einer andern Schrift: de abusibus eccl. emendandis: Et quia vetus consuetudo tradendi catechisimi, et pueritiae peculiariter erudiendae et explorandae, fere ubique negligitur, inter praecipuas reformationis partes ducimus esse, renovationem ejus moris. Das ist denn auch reichlich geschehen. — Schon vor Luthers Auftreten 1511 gab ein Priester zu Rostock einen reformatorischen Katechismus heraus, Nic. Ruß (nach andern Kuß auch Puß), unter dem Titel: Triplex funiculus, der aber von seinen Feinden aufgekauft und bis auf wenig Exemplare verbrannt wurde. (I. Flacius, catal, test. Schamelius, vind. catech.) —

um eine bestimmte Zeit für den Eintritt in die damalige Kirchengemeinschaft als mündiges Glied, also auch nicht um den damals geltenden Kirchenglauben, sondern um den wahren christlichen Glauben überhaupt zu thun war; und zweitens daß sie wohl ebendeshalb den Inhalt ihrer Lehre nach den drei Kardinaltugenden (Glaube, Liebe, Hoffnung) teilten und bereits im richtigen Takte die erotematische Methode kannten und in ihrem Katechismus verwendeten.

Die Reformationszeit schloß daran an und suchte auch das Katechumenat für die kirchliche Gemeinde wieder herzustellen und nach den erwachten Bedürfnissen zu gestalten.

Daß die Taufe Wesensbasis und Ziel des Katechumenats schon in frühester Zeit gewesen, sei es vor oder nach dem Taufakt selber, das haben wir bereits oben näher dargelegt. Auch haben wir die dreifache Bedeutung des Taufakts als das Ziel des Katechumenats ins Auge gefaßt, wornach derselbe a) die Aufnahme in die Gemeinde der Gläubigen oder in die Kirche des Herrn, b) ebendamit die Berechtigung zur Teilnahme an dem Abendmahl und c) in alle dem vom höheren Standpunkt aus die Aufnahme in das Reich Gottes selber war als den in der Kirche enthaltenen Kern des ewigen Lebens, der in seiner Lebensentfaltung über die Kirche selbst hinausreicht.

Die Bedeutung ad a hat mit der Kindertaufe als Ziel des Katechumenats von selber aufgehört; aber die Bedeutung ad c bleibt bestehen; das Kind ist mit seiner Taufe in die Gemeinde aufgenommen, ist ein Glied der Kirche, wenn auch im unbewußten Zustand, und ist in das Reich Gottes versetzt. Will man nun noch einen Akt in der kirchlichen Gemeinschaft suchen, so bleibt in der That nur das 2. Moment ad b das heilige Abendmahl und die Teilnahme an demselben als das Ziel des Katechumenats für die Kinder übrig; und es bewegt sich hiernach das Kinderkatechumenat als in seinen zwei Polen zwischen Taufe

und Abendmahl, zwischen den beiden von Christus seiner Kirche eingestifteten Sakramenten.[1])

Das Wesen des Katechumenats auch bei den Kindern ist nichts anderes, als Unterricht und Erziehung zu dem bewußten Besitz dessen, was in der Taufe für das Reich Gottes bereits beschlossen liegt und durch selbstbewußte Aneignung errungen werden soll — die Seligkeit.

Dieses allgemeine und letzte Ziel ist dem Kinde recht zum Bewußtsein zu bringen, damit es mit Freudigkeit und Lust in dem Bewußtsein der Notwendigkeit sich dem hiezu nötigen Unterricht hingibt und in sich walten läßt. Ist das Kind dahin gelangt, daß es die Reife der Erkenntnis mit dem Verlangen nach dem die Seligkeit besiegelnden Mahl der Glaubensgemeinschaft mit Christo hat und darzuthun befähigt ist, so hat es die vollbewußte und vollgewichtige Kirchengliedschaft erreicht, es ist in bezug auf das, was es seiner Taufe noch unbewußter Weise geworden war, nun mündig und selbstverantwortlich.

Es ist damit nicht gesagt, daß eben damit der Christ als solcher fertig wäre. Das Ziel des Reichs Gottes, der Seligkeit für Zeit und Ewigkeit, geht an sich schon über die empirische Erscheinungsform der Kirche hinaus, und der Einzelne bedarf um der beständigen Störungen und Reibungen im zeitlichen Leben willen der steten Erneuerung durch Buße und Glaube zum Wachstum und Ausbau des Reichs Gottes in und mit der Gemeinde. Die Kirche wird daher, wenn sie sich recht erfaßt und begreift, immer die wahre Idee der Kirche — wie sie ja im Katechumenatsunterricht erschlossen werden muß — im Auge behalten und deren Verwirklichung entgegenstreben. Dies war denn auch

---

[1]) Schon Augustinus sagt (Enarratio in Ps. CIII) „Quid est, quod occultum est et non publicum in ecclesia? Sacramentum baptismi, sacramentum eucharistiae.“ Zu den Sakramenten gehörten auch die solennen Formeln: Gebet des Herrn und Symbolum. S. Augusti Denkwürdigkeiten 6. Bd.

das leitende Prinzip der reformatorischen Kirche vom Anfang an, da ja Luther zunächst nicht eine neue Kirche stiften wollte, sondern die bestehende über das erstarrte Formenwesen der klerikal-hierarchischen Zeremonien und des äußern Mechanismus zum wahren Begriff und Wesen der Kirche Christi zu erheben bestrebt war.

Aber diesem Bestreben stand vor Allem eine grenzenlose Unwissenheit entgegen, und zwar nicht blos bei Laien, sondern auch bei Klerikern. (S. oben.)

Das war die Veranlassung zur Abfassung seiner beiden Katechismen. „Hilf Gott! rief er nach der im Jahre 1527 abgehaltenen Visitation aus, wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, und leider viele Pfarrherrn fast ungeschickt sind zu lehren.“ Er schrieb daher seinen großen Katechismus, der zunächst den eigentlichen biblischen Text der Hauptstücke enthielt, und dann für alle Teile desselben eine eingehende Exposition. Er nennt diesen Katechismus in der kleinen Vorrede der ersten Ausgabe, „eine Predigt, dazu geordnet, daß sie sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen.“ Es war also nicht wie gewöhnlich angenommen wird als Lehrbuch für die Lehrer bestimmt. Erst später und wohl namentlich durch die der 2. Auflage beigegebene größere Vorrede erhielt er diesen Charakter im Gegensatz zu dem kleinen Katechismus, den Luther inzwischen gefertigt hatte. Letzterem gab er den Namen Enchiridion für die gemeinen Pfarrherrn und Prediger, worin die in dem großen Katechismus gegebene weitere Exposition kurz zusammengefaßt und für den praktischen Gebrauch, also doch recht eigentlich und unmittelbar für die Jugend bestimmt ist. Daher fehlt in dem großen Katechismus die katechetische Frageform, die dem kleinen eignet.

Ueber ein eigentliches Katechumenatsziel schien man sich im anfang nicht klar zu sein. Zwar hatte Luther in der Vorrede zum kleinen Katechismus schon darauf hinge-

wiesen, worauf es ihm ankam; allein wie es seine nächste Sorge war, die gesunde und reine Lehre festzustellen und zum Unterricht in die Hand zu geben, so war doch die nächste Konsequenz die, vorerst, ehe zum gemeindlichen Abendmahlsgenuß zugelassen wurde, sich auch der gelernten gesunden Lehre und namentlich der Lehre vom Sakrament des Altars, zu versichern. Daher zunächst das Lehrverhör und das Glaubensexamen ins Auge gefaßt wurde, das sich so zu sagen von selbst zu einer Art Beichte gestaltete, wenn auch im Gegensatz zu dem ganzen römisch-katholischen (mittelalterlichen) Beichtstuhlinstitut mit seinen Satisfaktionen. Immerhin aber blieb im Hintergrund das heilige Abendmahl das eigentliche Katechumenatsziel, wie denn im Katechismus Luthers die beiden heiligen Handlungen, Taufe und Abendmahl als die einzig giltigen, d. h. von Christo selbst eingesetzten Sakramente nebeneinanderstehen, und der ganze Katechismusunterricht von diesen beiden Polen eingeschlossen und getragen wurde.

Nur war der Charakter des Unterrichts selber mehr, wie es die besondere Betonung des Worts der reinen Lehre als Lehrmittel von selbst mit sich brachte, das objektiv Lehrhafte, was zwar zur Bereicherung des Lehrstoffes beitrug, aber das erziehende Moment, die Frage nach dem inneren Erfassen und der subjektiven Lebensentwickelung der Jugend fast gänzlich zurücktreten ließ; was sich später in dem Sprüchwort vom „recht glauben, im Unterschied vom recht glauben“ aussprach.

b) Die Zeit des Pietismus und des Rationalismus.

Diese Einseitigkeit der rein doktrinären Richtung, die bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts hinein als die orthodox- und gnesio-lutherische angesehen wurde, aber nun zum leeren Formalismus und Gedächtniskram ausartete, wurde nachgerade als ein fühlbarer Mangel an der Jugenderziehung erkannt, der seine Ergänzung forderte und

dem starren Festhalten gegenüber eine Reaktion bewirkte. Als Repräsentant der entstehenden neuen Richtung, die als die pietistische bezeichnet wird, ist für das katechetische Gebiet Spener zu nennen. Sein Katechismus ist darin epochemachend. Man ging dabei auf die Taufe als der alten Katechumenatsbasis zurück, betonte die Tauferziehung als wesentliches Element und urgierte mit vollem Recht die bei der Taufe geforderte und keimlich zu Grunde liegende Wiedergeburt des Einzelnen für sich, lebendige Aneignung der göttlichen Wahrheit zum lebendigen Christentum, wobei man aber jetzt den kirchlichen Gemeindeglauben und die kirchliche Gemeinschaft des Glaubens in den Hintergrund treten ließ. Als ein weiteres wesentliches Moment der Katechumenatserziehung trat daher zum Abschluß derselben die Konfirmation als Taufbunderneuerung in den Vordergrund, mit der sich bald der Gedanke der sich darin dokumentierenden Wiedergeburt als Bekehrung verband, und der Konfirmation nahezu ein sakramentaler Charakter zugeeignet wurde mit der Formel: Nimm hin den h. Geist ꝛc.

Bei dieser Richtung war die Ausbildung der eigentlichen entwickelnden Fragmethode ganz natürlich angezeigt, da es sich dabei nicht um ein bloßes Bekenntnis des kirchlichen Glaubens und zum kirchlichen Glauben handelte, sondern weitmehr um die eigene Glaubenserkenntnis, um die persönliche Ueberzeugung und herzliche Zustimmung zu den christlichen Heilswahrheiten zur Sicherung des eigenen Gnadenstandes im Reiche Gottes und Jesu Christi.

So berechtigt nun einerseits diese Richtung im Gang der Entwickelung des kirchlichen Lebens erscheint und anerkannt werden muß, so lag in ihr andererseits dieselbe Gefahr der Einseitigkeit, sofern nicht blos die große Bedeutung der kirchlichen Glaubensgemeinschaft verkannt wurde, sondern dies auch zu separativen Gemeindebildungen hinführte, und der vorherrschende Subjektivismus eine Gefühlstheologie

erzeugte, wie sie namentlich in den Herrnhutischen Gemeinden zur Herrschaft kam. Es trat dadurch eine Gespaltenheit in die lutherische Kirche ein, der es dem bald darauf eindringenden Rationalismus, welcher der religiösen Erkenntnis nicht die Offenbarungswahrheiten zu Grunde gelegt, sondern aus der Natur des menschlichen Geistes heraus sie entwickelt wissen wollte, leicht wurde, sich Raum und Macht zu verschaffen und in dem religiösen Unterricht zum entsprechenden Ausdruck zu bringen, wie er namentlich in der sogenannten sokratischen Methode seinen Triumph feierte. Das Katechumenatsziel war und blieb die Konfirmation.

Jemehr das geschah, jemehr die Konfirmation als Abschluß der Unterrichtszeit betont und demgemäß auch mehr und mehr mit kirchlichem Pompe ausgestattet wurde, destomehr trat die Bedeutung des Abendmahls als öffentliches, thatsächliches Bekenntnis der Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft der Kirche in den Hintergrund, und das Katechumenat verlor gerade dadurch den eigentlichen kirchlichen Charakter als Kirchen*katechumenat*. Man vergaß oder übersah, daß, wenn die Konfirmation auch der Abschluß des Katechumenats ist, dieß doch immer nur die Vorbereitung zum vollen Gemeinschaftsleben ist und der Vollzug des erreichten Ziels erst im Abendmahlsgenuß geschieht.

c) Neueste Zeit.

So stand es, als im Anfang unseres 19. Jahrhunderts die Kirche Christi zu neuem Leben erwachte und dem ungläubigen rationalistischen Thun und Treiben in der Kirche mit positivem Glauben an die geoffenbarten Grundwahrheiten des Heils in der Schrift entgegentrat, und zugleich den fast verlorenen oder doch entwöhnten Begriff der christlichen *Kirche* als einer christlichen Glaubens- und Lebensgemeinschaft wieder zur Anerkennung und Geltung brachte.

Was Theologen wie *Daub*, *Schleiermacher*,

Marheineke, Tholuck, Hengstenberg, Nitzsch u. A. für die Wiederbelebung der biblisch-gläubigen Theologie in wissenschaftlicher Beziehung gewirkt hatten, das mußte nun auch in der praktischen Theologie, in der kirchlichen Praxis seinen Widerhall und seine Verwertung finden. So entstand denn auch meine Katechetik als die erste dieser Art in der protestantischen Kirche im Jahre 1843, welcher allerdings schon ein kleinerer Katechismus und eine Art von katechetischer Propädeutik in einer zusammenhängenden Darstellung der Religionslehre für die Lehrer an den Schulen meinerseits vorausgegangen war.

Es galt vor allem, der katechetischen Wissenschaft ihren eigentlichen Boden und Charakter zu wahren und sie im christlichen Geiste zu erfassen, mit Verwertung der Errungenschaften nach Inhalt und Form, wie sie im Verlauf der letzten Jahrhunderte sich herausgestellt hatten. Es galt den richtigen Ausgangspunkt, das getaufte Kind, das Kind in Christo, und das Ziel des Unterrichts: die richtige Erkenntnis und den bewußten Besitz der Taufgnade für die katechetische Thätigkeit festzustellen, wie es sich in der Konfirmation als Schluß des Unterrichts und Mündigkeitserklärung und in dem erstmaligen Genuß des heiligen Abendmahls als der faktischen Einreihung in die in der Taufe beschlossenen Rechte der Kindschaft, sowie als Eingliedschaft in die Gemeinde der Erwachsenen erweisen sollte. Es galt aber auch die Regeln für die formal-katechetische Thätigkeit auf wissenschaftliche Prinzipien gebaut in den Dienst der evangelischen Kirche zu stellen.

Man wird nicht sagen können, daß eines dieser Momente in unseren Tagen für die Katechetik entbehrlich geworden sei. Aber notwendig erscheint es für unsere Zeit, daß ein besonderes Gewicht auf die Zugehörigkeit zur Kirche und zur kirchlichen Gemeinschaft gelegt wird. Denn mehr als je ist in unseren Tagen das Bewußtsein und das Gefühl dafür in den Gemeinden und den einzelnen Gliedern

erloschen. Es mag dies neben der allgemeinen Zeitrichtung auf das Materielle seinen Grund zum Teil auch darin haben, daß der Begriff und die Bedeutung der politischen Gemeinde in ihrer Verbindung mit der Schulgemeinde, Armenpflege, Heimatrechten ꝛc. in den Vordergrund getreten sind, und diese Gemeindeformationen überall ihre vom Staat anerkannten und gepflegten Vertretungen und Verwaltungen haben, während die kirchliche Gemeinde als solche der gleichberechtigten Vertretung und Verwaltung um so mehr entbehrt, als selbst das kirchliche Vermögen einer staatlichen Verwaltungsbehörde unterstellt ist. Indes liegt jener Erscheinung doch wohl noch ein anderer, ein tieferer Grund unter, ein Grund der die ganze neuere Zeit charakterisiert. „Selbst ist der Mann", das ist die ausgesprochene Signatur unserer Zeit und der Entwickelung aller sozialen Verhältnisse, und es ist nicht zu verwundern, wenn sich dieselbe auch in kirchlicher und religiöser Beziehung geltend macht, und die, richtig geleitet, auch der Kirche zum Frommen dienen kann und werden soll.

Es gibt ja allerdings ein Ich im Christentum, das seine volle Berechtigung hat und gefordert werden muß, wo es gilt, sich seines Glaubens bewußt zu werden: „Ich glaube ꝛc. Ich weiß an wen ich glaube" ꝛc.; und es muß dem Katecheten eine besondere Sorge sein, daß dieses persönliche Eintreten, sei es im Glaubensbekenntnis, oder im Sündenbekenntnis, statt des allgemeinen man, oder selbst wir, den Kindern recht zum Bewußtsein gebracht wird. Aber dieses selbe Ich muß sich mit allen andern mit demselben Glauben erfüllten Ich eins wissen, eins fühlen und gleichsam in Eins verschmelzen. Das Christentum hat keiner für sich allein. Alle haben den gleichen Schatz, den gleichen Reichtum, ohne daß einer den andern zu beneiden braucht, vielmehr einer sich des andern freut und dadurch reicher wird. Ein Glaube, Eine Taufe, Ein Gott und Vater aller, der da ist über euch alle und durch euch alle und

in euch allen Eph. 4, 5. 6. Alle durch den Glauben Glieder Eines Leibes, so daß es eigentlich „so wenig einzelne Christen in der Welt gibt, als es Finger, Köpfe, Ohren gibt, die eine eigene Existenz haben.“ [1]) Allein, sagte einmal ein gottseliger Mann, allein möchte ich auch nicht selig sein!

So notwendig aber, wie gesagt, die Hervorhebung und Betonung der Zugehörigkeit zur Kirche und Kirchengemeinschaft erscheint, so wäre es doch gewiß verkehrt, wenn das kirchliche Katechumenat lediglich vom Standpunkt der christlichen Glaubensgemeinschaft aus erfaßt und gehandhabt werden wollte und lediglich die kirchliche oder kirchenamtliche Autorität in die Wagschale gelegt werden wollte. Vielmehr ist es von dieser Seite angezeigt, den höheren Standpunkt des Reiches Gottes und seiner Gerechtigkeit, den persönlichen Standpunkt der ewigen Seligkeit hervortreten zu lassen, von dem die jungen Glieder und Gemüter ergriffen werden sollen, um von da aus wieder zur Erkenntnis zurückgeführt zu werden, daß gerade in der Kirche, und zwar in der Kirche des reinen Wortes und Evangeliums die Gewißheit und Bürgschaft für die Erreichung dieses Ziels gegeben ist. Erst Christ im vollen Sinn des Worts, dann lebendiges Glied der Gemeinde Christi, nicht umgekehrt. So ist es schon in dem Ausgangspunkt der Taufe angedeutet. So hat es das Katechumenat der ältesten Kirche, so haben es Luther und die Reformatoren überhaupt gemeint und gewollt. „Der kann für keinen Christen gehalten, noch zum Abendmahl gelassen werden“. Und Melanchthon gibt in seiner Cat. puerilis als Zweck und Ziel an: ut fiant vere filii Dei, cives coelestes, haeredes regni Christi. Auch Nitzsch weist mit Recht auf den praktischen Gesichtspunkt hin. „Gesetzt der Katechumene gelangte nie zur Kommunion und sollte vor der Konfirmation von hinnen scheiden, so müßte er doch für christlich leben und selig sterben erzogen

---

[1]) Funcke, S. Paulus zu Wasser und Land ꝛc. S. 85 im Zusammenhalt mit S. XXI.

werden." (Pr. Theol. 2. Bd. S. 173). Den richtigen und vermittelnden Weg hiezu gibt die richtige Unterscheidung der Kirche nach ihrer Erscheinung und empirischen Wirklichkeit und nach ihrem Wesen und ihrer innern Wahrheit[1]) — Reich Gottes! —

§ 6.

Aus dem Bisherigen ist leicht einzusehen, daß die geistlich kirchliche Mündigung der Jugend nicht der katechetischen Thätigkeit der Kirche allein heimfallen kann, sondern daß auch die andern Organe der Erziehung des Menschen, die Familie, die Schule und das öffentliche Leben, in Anspruch genommen werden müssen, gleichwie auch die Kirche von diesen Organen sich nicht zurückzieht und abtrennt, sondern das Gesamtleben der Menschen umfaßt und mit ihrem heiligenden Geiste durchdringt. Der Katechet hat sich daher nicht blos in beständiger Wechselwirkung mit diesen Organen zu denken, sondern sich in Wechselwirkung zu setzen, sei es daß er störenden oder fördernden Einfluß wahrnimmt oder voraussetzen muß. In dem Grade nun, als ihn jene Organe in Förderung seines Zweckes verlassen, nimmt die Wichtigkeit und Schwierigkeit seines Amtes zu.

Was nun die Familie betrifft, so ist ihr zunächst die erste Pflege des durch die Taufe in das Kind gelegten Keimes zum neuen Leben aus Gott anvertraut. Das Kind soll Religion, wenn auch noch in der allerunmittelbarsten, unentwickeltsten, unbewußtesten Form, wenn auch nur als frommes Gefühl, mitbringen zum Religionsunterricht. Das Vorurteil, als ob die Kindererziehung im Hause der Eltern den Geistlichen nichts angehe, findet hier seine Begrenzung von selbst, und es tritt vielmehr als eine Pflicht hervor,

---

1) Was v. Z. I, 538 ff. hierüber zunächst in Beziehung auf die verschiedenen Konfessionskirchen so trefflich auseinandersetzt, läßt unbedingt wohl auch auf das spezielle Verhältniß der lutherischen Kirche in sich die Anwendung zu.

sich durch Predigt und Privat-Seelsorge ernstlich darum anzunehmen.[1])

Was das öffentliche Leben betrifft, dessen Einfluß auf die Jugend in unserer Zeit um so bedeutender ist als sonst, je mehr das eigentliche Familienleben zurückgetreten ist, so muß dem Katecheten der Pastor überhaupt zu Hülfe kommen.

Was aber das Verhältnis der Schule, die hier ja wesentlich mitbeteiligt ist, zur Kirche betrifft, so dürfte sich Nachfolgendes als das Richtige und Wesentliche herausstellen.

Daß der Religionsunterricht für die Christenkinder der christlichen Kirche recht eigentlich zugehöre, ist wohl ein Grundsatz, dem niemand widersprechen wird, der weiß, was christliche Kirche heißt und in welchem Verhältnis das Christenkind durch die Taufe steht. Daß aber die Geistlichen einer Gemeinde denselben vom Anfang bis zu Ende besorgen, ist nach den jetzigen Schulverhältnissen ein Ding der Unmöglichkeit.

Das Kind ist mit dem 6. oder 7. Jahre der Schule übergeben, und das Haus, die Familie tritt damit von selbst einen Teil ihrer Fürsorge für dessen Erziehung an die Schule ab. Die Schule ist also schon von dieser Seite nicht blos Unterrichtsanstalt, um den Kindern etwa eine Summe von brauchbaren (oder auch wohl unbrauchbaren) Kenntnissen zu verschaffen, sondern ist zugleich Erziehungsanstalt. Aber auch von Seite des Staats tritt dieselbe Aufgabe an die Schule. Auch für das bürgerliche Leben reichen bloße Kenntnisse nicht hin; dem Staat muß daran gelegen sein, daß die Kinder sittlich erzogen werden. Sittlichkeit aber ruht in ihrem wahren Wesen und in ihrem tiefsten Grunde in der Religion. Hierin trifft

---

1) „Es kann durch den Unterricht in den zarten Gemütern nicht soviel angepflanzt werden, als durch die schlechten Sitten und Beispiele zu Hause wieder verdorben und zerstört wird". Marheineke a. a. O. § 288.

der Staat auch mit der Kirche zusammen, denn die Schule ist ja auch von Seite der Kirche angesehen Erziehungsanstalt. Sowie eine sittliche Bildung ohne Religion unmöglich ist, so ist wahre Religion ohne sittliche Bildung unmöglich.

Schon in dem aus dem Lateinischen herübergenommenen Wort selbst liegt beides vereinigt; religio = Gottesverehrung und Gewissenhaftigkeit, religiosus gottesfürchtig, gewissenhaft.

Kann nun der Geistliche den Unterricht in der Religion nicht selber und allein besorgen, so tritt die Schule für ihn ein. Was sie, d. h., was der Lehrer in der Schule zu leisten hat, wie weit die Sphäre seiner Wirksamkeit in dieser Beziehung geht, die Anordnung und Verteilung des Stoffes rc., ist Sache der Kirche. Jedenfalls aber übt die Schule damit eine kirchliche Thätigkeit aus und tritt dem geistlichen Amt zur Seite.

Nicht selten liegt der Religionsunterricht sogar bis zum Eintritt in das Konfirmationsalter ganz in den Händen des Lehrers, nämlich da, wo einzelne Schulen zu weit vom Pfarrort entfernt liegen und deren zu viele sind, als daß sie der Pfarrer versorgen könnte. Der Lehrer der Schule steht dabei so gut im Dienste seiner Kirche oder seiner Religionsgesellschaft wie der Geistliche, und zwar nicht in dem Sinne, als man den Kirchners- oder Mesnersdienst zu dem niederen Kirchendienst rechnet, sondern im Sinne eines ebenbürtigen kirchlichen Katechetendienstes. Es gilt daher auch ihm alles, was dem Katecheten überhaupt gilt, und was das kirchliche Katechumenat von dem kirchlichen Katecheten fordert und voraussetzt. Auch das Wirken des Lehrers in den Schulen muß sich daher auf den Gedanken der christlichen Taufe basieren, muß das Kind als getauftes, dem Reiche Gottes eingepflanztes und der Kirchengemeinschaft angehöriges erkennen und behandeln. Nur wer stets im Auge behält, was das Kind bereits ist, durch die Taufe, findet den rechten Anknüpfungspunkt im Innern

desselben zur Entwickelung des geistlichen Lebens. Und wo man das ebendamit gegebene Ziel, oder was das Kind werden soll, außer Augen und außer acht läßt, verfehlt der Unterricht seine Bestimmung.

So wichtig dieses Verhältnis von Kirche und Schule an sich und sachlich ist, so wichtig ist es auch für den Lehrer selber. Man ist in unserer Zeit hie und da auf den Gedanken gekommen, den Religionsunterricht gänzlich dem Lehrer abzunehmen und dem Geistlichen zuzuweisen.

Abgesehen davon, daß dies, wie wir gesehen, unmöglich ist, so hieße das nichts anderes, als den Religionsunterricht überhaupt als integrierendes Schulerfordernis zu streichen, dadurch der Schule aber auch die wirksame Grundlage zur sittlichen Bildung der Kinder zu nehmen, sie zur bloßen Abrichtungsanstalt zu degradieren, dem Lehrer die Weihe der rechten Autorität rauben und ihn selber der Gefahr der innerlichen Entgeistlichung aussetzen, was nicht viel weniger heißen würde, als die sittliche Qualifikation desselben als irrelevant erklären.

Man hat ferner in den verflossenen Jahrzehnten vielfach von Emanzipierung der Schule von der Kirche gesprochen. Die Kirche kann und wird sich weder ihrer Pflicht entschlagen, noch ihr Recht nehmen lassen, im Interesse der Kirche und der Religion sowohl den Unterricht als auch die Disziplin zu überwachen, auch wenn die Inspektion der Schule selber den Händen derselben aus welchen Gründen immer nicht mehr anvertraut werden sollte.

Die neueste Zeit endlich hat den Gedanken der sogenannten Simultan- oder der confessionell-gemischten Schulen aufgefaßt und versuchsweise auch hie und da durchgeführt. Man sollte die dem Gedanken zu Grunde liegenden Motive nicht verkennen. Man hat aber gefürchtet, daß damit der Religionsunterricht schlechthin aus der Schule verschwinden werde, und in der That mögen es Einzelne aus dem Stande der Lehrer wie aus dem Kreise der der Schule zunächst vorstehenden Behörden

so gemeint haben. Allein die ruhigere Erwägung, daß eine gedeihliche Erziehung ohne Religion undenkbar ist, siegte, und die Erfahrungen kurzer Zeit reichten hin, die Bestätigung dieser Wahrheit vor die Augen zu legen, und gerade den Lehrern selber ging diese Erfahrung zunächst zu, wenn und sobald sie es mit dem Element der Erziehung ihrer Jugend, also mit der höheren Erfassung der Aufgabe der Schule ernstlich meinten. Die Schule „religionslos" machen, hieße sie ihres sittlichen Werths berauben, hieße eine irreligiöse und damit zucht- und sittenlose Jugend schaffen wollen.

Wir können aber diesen § nicht abschließen, ohne noch eine Bemerkung, wenn sie auch nicht eine unmittelbar katechetische Sache berührt, beizufügen.

Ist nämlich die Taufe die Basis des Katechumenats, Ausgangs- und Zielpunkt desselben, und knüpft sich der Katechismusunterricht unmittelbar daran an, wie das wohl nicht bestritten werden kann, so muß freilich auch die Taufe in ihrer ganzen und vollen Bedeutung der Gemeinde und der Jugend zum Bewußtsein gebracht werden, aber auch der Taufakt seine ihm als eine Sakramentshandlung entsprechende würdige Behandlung erfahren. Die leichtfertige, kahle und kühle Art, wie sie heut zu Tage behandelt zu werden pflegt, wenn nicht etwa eine besondere Familienfestlichkeit damit verbunden ist, muß kirchlicherseits ausgesprochene Mißbilligung und entschiedene Beseitigung erfahren. Wenn z. B. die Taufe von der Hebamme kurz vor dem Akt selber, und zwar oft nicht einmal bei dem Pfarrer, sondern nur bei dem Mesner, der sie dann dem Pfarrer meldet, angesagt wird, wenn dann das Kind nicht selten ohne Gegenwart des Vaters bei den ehelichen Taufen, ja sogar ohne Taufpaten in die Kirche gebracht wird, dessen Stelle dann entweder von der Hebamme oder dem Mesner, oder von einer schnell herbeigeholten Person vertreten wird, wenn weder ein Lied gesungen noch eine Orgel gespielt, und höchstens die Gemeinde noch durch ein kurzes Geläute mit dem klei-

nen Glöcklein in Kenntnis gesetzt wird, so ist das eine so unwürdige Behandlung einer Sakramentshandlung, daß sie gar nicht begreiflich wäre, wenn man nicht annehmen müßte, daß ihre Bedeutung gänzlich aus dem Bewußtsein der Gemeinden und der Geistlichen selber verschwunden oder wenigstens verdunkelt wäre.

Mit Recht hat Luther auch dieses Sakrament von allem gereinigt, was dem opus operatum Vorschub leistete, von allen Zeremonien, welche das Wesen der Sache in den Hintergrund drängten. So mußte auch noch Ein oder das Andere, was namentlich mit dem Begriff der Kindertaufe unvereinbarlich erschien, wie z. B. der Exorcismus, fallen, wie es ja offenbar ein Mißgriff war, den ganzen Prozeß und Ritus der Proselytentaufe aus der ältesten Zeit auf die Kindertaufe überzutragen. Aber so nackt und würdelos, wie sie sich in neuerer Zeit in der evangelischen Kirche gestaltete, mußte sie notwendig auch an Bedeutung, Ansehen und Wertschätzung verlieren. Ein König ohne Scepter und Krone.

§ 7.

Die Katechetik und ihre Einteilung.

Die Auffindung und Darstellung der leitenden Grundsätze und ihrer zweckmäßigen Anwendung für die katechetische Thätigkeit ist Aufgabe der Katechetik. Die beiden Faktoren des katechetischen Unterrichts aber sind das katechetische Objekt und das katechetische Subjekt, dem der Stoff angeeignet werden soll; das Wesen und die Beschaffenheit des Stoffes also einerseits, die Fähigkeit und das Bedürfnis des Subjekts anderseits sind das das katechetische Verfahren Bestimmende. Die Katechetik wird daher bei Entwickelung ihrer Grundsätze und Regeln stets auf diese beiden Faktoren Rücksicht zu nehmen haben. Fassen wir nun das bisherige zusammen, so ergibt sich uns der Begriff der Katechetik als der Wissenschaft von den Prinzipien und Regeln für ein

zweckmäßiges Entwickeln des religiösen Seins und Lebens der Jugend zu ihrer geistlich kirchlichen Mündigung. Dadurch unterscheidet sich die Katechetik zunächst von der Kerytik, der Verkündigung des Evangeliums überhaupt, (speziell der Missionsthätigkeit), sowie insonderheit von der Homiletik als der Theorie der Verwaltung des göttlichen Wortes innerhalb und zur Fortbauung des Reiches Gottes in der mündigen Gemeinde (Erbauung) durch die Predigt oder sonstige Reden und Ansprachen bei kirchlichen Handlungen und Anlässen.

Daß eine Katechetik immer zugleich ihre besondere Zeit und deren geistige Beschaffenheit und Bedürfnisse im Auge habe, ist so natürlich, daß sich in der Geschichte des katechetischen Unterrichts die Geschichte der Kirche selber abspiegelt. Durch alle Zeiten hindurch zieht sich zwar die Grundlage eines konstanten Kernes; aber die Fassung und Behandlung desselben ist durch Zeitrichtung, Bildung und religiös-kirchliches Bedürfnis bedingt, und erhält davon ihren Charakter. So ist es ja wohl ganz natürlich, daß der Katechet, welcher für seine Zeit und deren Bedürfnis arbeitet, wenn er das in rechter Weise will, auch seine Zeit richtig erfasse. Es dürfte daher nicht ganz überflüssig und am unrechten Ort erscheinen, hier einen kurzen Ueberblick der kirchlichen Entwickelung in den verflossenen Jahrzehnten unseres Jahrhunderts (die der Verfasser persönlich mit durchlebt hat) zur Beleuchtung des Obengesagten für die jüngere Generation unserer praktischen Geistlichen beizufügen.

Wir gehen dabei von dem Erfahrungssatz aus, daß jede extreme Richtung ihre Reaktion herausfordert, wie wir es in der nachreformatorischen Zeit bis zum Ausgang der rationalistischen Entleerungsperiode gesehen haben, in welcher der Begriff und das Bewußtsein der Kirche und kirchlichen Gemeinschaft und somit auch der Begriff des kirchengemeinschaftlichen Glaubens an die Grundlehren des evangelischen Christentums verloren gegangen war. Zur Zeit der

Freiheitskriege wurde nun zunächst das Glaubensbedürfnis und Glaubensbewußtsein, jedoch mehr in rein subjektiver Form einer allgemeinen Glaubensfrömmigkeit erweckt. Das Bewußtsein und den Begriff der Kirche als kirchliche Glaubensgemeinschaft zu wecken war die Aufgabe, welche die Vergangenheit als Erbteil an die nächste Gegenwart im zweiten Drittel des Jahrhunderts überließ. Die Feststellung der über Bord geworfenen kirchlichen Dogmen war damit von selbst gefordert, die Restitution der kirchlichen Dogmatik das natürliche und notwendige Ergebnis. Aber wie es denn zu geschehen pflegt, blieb man dabei mehr bei dem Dogma in seiner formell bis zur Vollendung ausgebildeten Gestaltung aus der Zeit des Orthodoxismus stehen, und übersah nur zu sehr einerseits das innere christliche Leben, das Recht des Pietismus, sowie man andererseits die Förderung wissenschaftlicher Fortentwickelung versäumte. Die Restitution ward zur bloßen Repristination, in der eine gewisse Verkennung, um nicht zu sagen Verleugnung, der reformatorischen Prinzipien sich kund gab. Das dadurch entstehende allgemeine Gefühl der Nichtbefriedigung machte sich zunächst in der vielfach auseinandergehenden Mannigfaltigkeit der wissenschaftlichen Theologie in Verbindung mit den praktischen Ausgleichungen in den Unionsversuchen Luft, andererseits ging es in die Entfremdung von der Kirche und kirchlichen Theologie über, die wissenschaftlicherseits in negativ-philosophischen Systemen bis zur Vernichtung des Gottesbewußtseins, praktischerseits bis zum materialistisch gefärbten völligen Unglauben fortschritt, welchem gegenüber eine mystisch-methodistische Strömung sich geltend machte; Zerklüftungen aller Art, die ihrer Lösung noch harren, deren Lösung aber durch das bloße einseitige und starre Festhalten an der orthodoxistischen Form nicht gefunden werden kann; obgleich sie ebenso das Festhalten der die Kirche begründenden und erhaltenden biblisch-christlichen Wahrheiten in klarer Dar-

dächtnisse beizubringen"[1]). V. Schmidt: kat. Hdbch. 1789: „Beförderung der moralischen Besserung." Thierbach[2]) nennt die Katechetik „eine Anweisung, Unwissende auf eine ihre Seelenvermögen bildende Weise über die Lehren der Religion durch Frage und Antwort zu unterrichten." Thierbach sieht sich genötigt, noch nachträglich dieser Definition die Absicht beizufügen: „zur Erkenntnis der Lehren der Religion zu verhelfen, sie dadurch nach erlangter Ueberzeugung von ihrer Wahrheit zum Glauben an dieselben und auch zum Gesinntsein nach ihnen zu bewegen." — Wenn Rosenmüller die Katechetik eine Anweisung, wie man Kindern die Religion durch mündliche Unterredung beibringen soll, nannte[3]), so ist diese Definition immer noch einfacher und richtiger. — Trefflich bleibt die Katechetik von D. Schwarz 1818. — Auch Carstensen: Handbuch der Katechetik, 2 Bände 1821, enthält viel Brauchbares. Ein besonderes Verdienst hat sich der katholische Schriftsteller Professor Hirscher[4]) um die Katechetik erworben, der mir bei Bearbeitung meiner Katechetik von 1843 in vieler Beziehung Vorbild gewesen ist. —

Bald nach Erscheinung meiner Katechetik vom J. 1843 erschien das katechetische Werk von Palmer, evangelische

---

1) Lehrbuch der Katechetik 1801, S. 6. „Wird die katechetische Methode im weitern Sinn genommen, und darunter die Kunst verstanden, nach gewissen festgesetzten Regeln durch Fragen und Antworten dem Gedächtnis Erkenntnisse von allerlei Art beizubringen, so muß ein nach katechetischer Methode veranstalteter Unterricht in der Religion katechetischer Religionsunterricht heißen. Die Wissenschaft aber von den Regeln, die diese Kunst, als Kunst eines populären Unterrichts, befolgen muß, wofern ihr Vorhaben (Religionskenntnisse dem Gedächtnis beizubringen) gelingen soll, wird katechetische Theologie oder Katechetik schlechthin genannt werden können."

2) Handbuch der Katechetik, 2 Bde. 1822. Lehrbuch der Katechetik 1830 (§ 12). Abriß der kat. Regeln 1834.

3) Anweisung zum Katechisiren 1783. § 1.

4) Katechetik oder: Beruf des Seelsorgers 2c. von Dr. Bapt. Hirscher. 3. Aufl. 1834.

nehmen will, wozu sie nur die Vorbereitung ist. Der kirchliche Kult und die kirchliche Disziplin im eigentlichen Sinn des Worts fangen erst da an, wo die katechetische Thätigkeit aufhört; und in diesem Sinne hat Nitzsch völlig recht, wenn er beides aus der Katechese fern gehalten wissen will, ohne jedoch „paedagogicam legem" auszuschließen (s. dessen Programm: Observ. ad theol. pract. felicius excolendam. Bonnae 1831.) Vrgl. dagegen Graf: Kritische Darstellung des gegenwärtigen Zustandes der pract. Teologie. Tüb. 1841. S. 78 ff.

Eine ältere Einteilung nach den drei bei der Katechese zusammenwirkenden Faktoren a) vom Katecheten, b) von den Katechumenen, c) von der Katechisation, wie sie namentlich J. J. Rambach a. a. O. aufstellt, scheint sich zwar beim ersten Anblick durch eine gewisse Natürlichkeit zu empfehlen, ist aber bei genauerer Betrachtung unhaltbar, indem a und b entweder streng genommen gar nicht in die Katechetik gehören [1]), oder das, was bei ihnen sachgemäß zu sagen ist, in die dritte Rubrik fällt [2]). Auch ist gerade für das so wichtige Moment des Stoffs kein passender Platz, daher er teils in die Einleitung, teils in die Lehre vom Katecheten verwiesen wurde. Die zweite Rubrik ist daher längst gestrichen worden [3]) (wenn man nicht die von Gräffe eingeführte katechetische Theorie von der Seelen- und Sinnenlehre ꝛc. dafür ansehen will), und die erste entweder in die Einleitung versetzt, oder als Anhang beifügt.

Die gewöhnliche Einteilung in theoretische und praktische oder angewandte Katechetik (Thierbach) ist eigentlich eine

1) z. B. daß der Katechet guten und muntern Verstand, Scharfsinn, Tiefsinn, Witz ꝛc. habe. (Gräffe).

2) z. B. wie der Katechet Gedächtnis, Verstand und Willen der Kinder recht instruiere; daß er nicht zuviel diskurriere, sondern Frage auf Frage setze, u. drgl. (Rambach.)

3) So schon bei S. J. Baumgarten: Erläuterung des Katechism. Lutheri 1749. Anhang: Von der Methode zu katechisieren.

Behandlung der Katechetik nach zwei verschiedenen Gesichtspunkten, nicht aber ein Zerfallen derselben in zwei Bestandteile.

Palmer nähert sich mehr der Hirscher'schen Einteilung, indem er nach vorausgeschickten Prolegomenis über die kirchliche Basis und Feststellung der Aufgabe die Unterweisung in der kirchlichen Lehre, dann Erziehung zum kirchlichen Leben und endlich die Einsegnung folgen läßt. Wir konnten uns weder durch Kübels Wiederaufnahme der Rambach'schen noch durch die Palmer-Hirscher'sche Theorie veranlaßt sehen, unsere anerkannt einfachste Einteilung zu verlassen.

Was nun die weitere Einteilung der beiden Hauptteile betrifft, so wird es sich zunächst hinsichtlich des Stoffes darum handeln, daß derselbe für den vorhandenen Zweck genau bezeichnet und begrenzt, vom richtigen Standpunkt erfaßt, und in seiner richtigen Ordnung erkannt werde. Der I. Teil wird daher drei Abschnitte enthalten, davon der 1. die Quelle, der 2. Inhalt und Umfang, der 3. die Anordnung des Stoffs behandelt. Der II. Teil (Behandlung des Stoffs) wird gleichfalls in 3 Abschnitte zerfallen, und im 1. die Behandlung des Stoffs im allgemeinen, im 2. in Rücksicht auf die Verschiedenheit des Stoffs und im 3. bezüglich der spezifisch-katechetischen Form zu erörtern haben.

Vom katechetischen Stoffe.

Erster Abschnitt.

Quelle des katechetischen Stoffs.

a. Unmittelbare, primäre Quelle.

§ 8.

Die christliche Religion ist wesentlich eine geoffenbarte; sie beruht auf historischen Offenbarungsthatsachen, deren Grundcharakter das erlösende und seligmachende Moment ist. Offenbarung ist die Wahrheit der christlichen Religion. Nur was Gott von sich und seinem Heilsplan offenbart, kann der Mensch wissen und erkennen (1. Cor. 2, 9—13). Nicht das, daß ihre Lehren mit Aussprüchen der Vernunft übereinstimmen, ist ihre Wahrheit, sondern das kann höchstens eine subjektive Bewährung genannt werden. Die Wahrheit der Offenbarung selbst aber liegt ebenfalls nicht außer ihr, sondern in ihr, in ihrer erlösenden und beseligenden Kraft. Es ist daher als oberster Grundsatz festzustellen, daß in den Kreis des christlichen Religionsunterrichts nur aufgenommen werden kann, was als wirkliche Offenbarung Gottes erweislich ist; und da diese Offenbarungen Gottes in den heiligen Schriften, welche mit dem Worte Bibel zusammengefaßt werden, urkundlich niedergelegt ist, so bestimmt sich dieser Grundsatz näher dahin, daß der katechetische Unterricht rein biblisch sein müsse, d. h. daß nichts gelehrt werden dürfe, was nicht der h. Schrift entweder unmittelbar entnommen oder mit ihr übereinstimmend ist, kurz auf die Bibel als Gottes Wort und Offenbarung gegründet ist.

Die Notwendigkeit, die göttlichen Offenbarungen urkundlich in Schriften niederzulegen, ist durch die Sünde bedingt, indem durch diese das ursprüngliche Gottesbewußtsein nicht nur so getrübt und gestört ist, daß das Reich Gottes nicht als natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes und Lebens betrachtet werden kann und darf, sondern daß sogar das rein Menschliche als das Ungöttliche und Sündliche der Offenbarung Gottes gegenübertritt, und diese nicht einmal rein aufzufassen und zu bewahren vermag. Daher war eine Sicherung der Offenbarung durch das unveränderliche Schriftwort notwendig.[1]) Gleichwie sie aber vom Anfang notwendig gewesen gegen Verfälschung oder gänzlichen Verlust, so ist diese Sicherung noch heute ebenso nötig gegen alle Anmaßung menschlicher Autorität, trete sie in Machtsprüchen der menschlichen Vernunft (Rationalismus), oder in denen geistlicher Gewalt (Papismus) oder auch als Anspruch unmittelbarer Eingebung (Schwarmgeisterei) auf. Der Grundsatz der Biblicität des katechetischen Unterrichts ist daher der echt evangelisch-protestantische.

Anm. Wenn nach obigem Kanon Alles, was gelehrt werden soll, biblisch sein muß, so ist damit nicht gesagt, daß darum alles, was in der Bibel steht, zum Unterricht gehöre. Der materielle Bestimmungsgrund für das, was demselben wesentlich zugehört, ist in dem Begriff des Reiches Gottes gegeben (s. weiter unten). Damit aber eben die Bestimmung dessen, was wirklich zur Lehre vom Reiche Gottes gehört, aller Subjektivität entnommen sei, ist dieser formelle Kanon wesentlich. Hirscher kann daher über jenen materiellen Grundsatz, der auch ihm der erste und oberste ist, nichts objektiv Bestimmtes angeben. Wenn er daher die Lehre vieler Katechismen „von dem mächtigen Einfluß der Heiligen, oder von der Beschaffenheit des Fegfeuers“ „erdichtet oder mindestens durchaus unerweislich“ nennt; so kann dies, wenn nicht eine Subjektivität der anderen gegenüber stehen soll, blos auf Grund der heiligen Schrift entschieden werden.

---

[1]) 2. Petri 1, 21. Luc. 1, 3. 4. Joh. 20, 31.

zu betrügen? — Müßte nicht der Ausspruch des Herrn Matth. 18, 6. 7, zentnerschwer auf ihn fallen? — Ein Lehrer der christlichen Religion kann übrigens gar nicht im Widerspruch mit der h. Schrift stehen, ohne darauf auszugehen, das Ansehen der Schrift selbst zu verdächtigen, zu untergraben, wenn sein Ansehen bestehen soll. Aber die Schrift ist in den Händen des Kindes, oder kommt in seine Hände und wird von ihm gelesen und soll gelesen werden. Da sind nun 2 Fälle möglich. Entweder die Kraft der Wahrheit siegt — und mit welchen Empfindungen muß dann ein Kind auf seinen Lehrer zurücksehen, der es betrügen wollte, oder betrogen hat? Oder das Kind hält an den falschen Lehren des Lehrers fest und wird dadurch dem Zweifel an der Wahrheit der h. Schrift und dadurch dem Unglauben überhaupt mit allen seinen trostlosen Folgen in die Arme getrieben — zu doppelter Verantwortung des Lehrers. Es ist aber klar, daß hieraus an jeden Katecheten die Forderung ergehen muß, das Wort der Wahrheit in der Schrift in voller Ueberzeugung sich selbst zu eigen gemacht zu haben, so daß diese vom Kinde präsumierte Identität in dieser Beziehung eine wahre und wirkliche ist.

Daß das Wort Gottes in der h. Schrift Quelle des christlichen Unterrichts sein müsse, wird so leicht nicht geleugnet werden können. Aber, sagt man, die Offenbarungen Gottes kommen uns in menschlicher Form, in menschlicher Sprache, menschlichen Vorstellungen zu; nehmen daher formell an der Unvollkommenheit alles menschlichen Wesens teil und sind so einer verschiedenen Auslegung fähig. Wenn nun gleichwohl vorausgesetzt werden muß, daß sie als göttliche Urkunden an die Menschen bestimmte Wahrheiten enthalten, folglich nur einen Sinn haben können, so fragt sichs, wie dieser eine Sinn, oder was dasselbe ist, der wahre Sinn der Wahrheit in ihnen zu finden sei?

Wenn diese Frage für die ganze Theologie von der größten Bedeutung ist, so ist sie dies um so mehr im kate-

chetischen Unterricht, wo der Grund alles christlichen Lebens in Einfalt der Wahrheit gelegt werden soll. Sie erledigt sich aber in folgenden zwei Punkten: 1) Die heil. Schrift enthält nicht Rätsel zur Uebung des Scharfsinns und Witzes, sondern einfache Wahrheiten zur Seligkeit. Diese einfachen Wahrheiten mögen in der Form ihrer Darstellung, in der sie gegeben sind, unzusammenhängend, ja dem forschenden Geiste, der ja die Einheit noch nicht hat, sondern erst sucht, oft widersprechend erscheinen; sie mögen ihre durch dieselbe Form ihrer Darstellung bedingten und durch die Ferne der Zeiten vermehrten grammatischen und historischen Schwierigkeiten haben: aber da sie alle aus einer Quelle fließen — aus Gott —, alle einen und denselben Zweck haben — die Seligkeit —, von einem und demselben Geiste durchdrungen und belebt sind — vom heil. Geist —, so müssen sie auch alle in einer gewissen Harmonie, in genauer Verbindung und einheitlicher Beziehung zu einander stehen; woraus ihnen ihr Licht und ihre Klarheit wird. Es gilt daher auch für den Katecheten der Lehrsatz, daß die heil. Schrift sich selbst erklärt und auslegt, und das katechetische Prinzip, daß die Schrift zunächst aus sich selbst zu erklären sei. Diese Erklärung wird in lebendiger Weise vermittelt durch das das Wort Gottes von allem andern Wort unterscheidende Moment des h. Geistes, der im Wort waltet und das Wort verwaltet. Das Wort Gottes ist in ihm selbst lebendig[1]), und Christus hat seiner Kirche den Paraklet verheißen, dessen besonderes Werk eben da beginnt, wo er das seine vollendet hat. Der heilige Geist, der im Wort ist, kommt durchs Wort zu uns, des Herrn Wort und Werk zu verklären[2]). Die wahre Erkenntnis ist daher nicht ein äußerliches Aggregat von einzelnem Wissen angelernter Kenntnisse, sondern innere Lebensentwickelung des Bewußtseins durch den Geist Gottes;

---

1) Hebr. 4, 12.
2) Joh. 16, 13, 14.

als ob jedes Wort und jeder Buchstabe so wie er drin steht von Gott diktiert sei, und sofern der Inhalt in Form menschlicher Sprache und menschlicher Geschichte verfaßt ist. Es ist also zunächst Inhalt und Form zu unterscheiden, und um diesen Unterschied recht zu fassen und zu würdigen, ist vor allem auf den Zweck der Offenbarung Gottes zurückzugehen. Dieser Zweck aber ist kein anderer, als der Ratschluß Gottes zur Seligkeit der Menschen, sowohl in seiner geschichtlichen Vorbereitung, als in seiner geschichtlichen Ausführung. Das ist der Kern und das Centrum aller Offenbarung Gottes an die Menschen. Der Kern hat aber nicht blos die Lebenstriebkraft in sich, sondern hat auch Fleisch und Schale um sich als die Träger und Bewahrer und ebendamit als die Vermittler der göttlichen Ratschlußgedanken und deren Offenbarung für die Menschheit. Luther bezeichnet das Verhältnis beider zu einander als die Windeln und die Krippe darin Christus liegt.

Das Fleisch und die Schale — um im Gleichnis zu bleiben — sind mit dem Kern verwachsen, der Kern entwickelt sich in und mit der Schale. Das ist sein historisches Moment. Seine Entwickelung ist seine Verwirklichung für die Menschheit innerhalb der Menschheit und durch die Menschheit. Daraus folgt, daß die h. Schrift als Urkunde dieser geschichtlichen Entwickelung und Verwirklichung zwei Momente an sich trägt, ein göttliches und ein menschliches, welche beide wohl unterschieden werden können und sollen, aber nicht geschieden und getrennt. Das Menschliche ist das Zeitliche, und es läßt sich eine Entwickelung und Verwirklichung des göttlichen Gedankens und Ratschlusses gar nicht denken, ohne daß wir die jeweilige Zeitgeschichte und Zeitkultur selber mit in Rechnung nehmen. Die Zeitgeschichte aber hängt wiederum nicht blos mit der Geschichte eines bestimmten Volkes, sondern mit einzelnen Persönlichkeiten und Individualitäten zusammen, und es ist daher auch ohne diese eine Entwickelung nicht denkbar, die nicht von

barung. Demnach ist die Offenbarung Gottes eine zweifache, eine für die Menschen durch göttliche Thatsachen (revelatio manifestativa) und eine durch die Menschen im Wort (revel. inspirativa). Beide sind jedoch nicht so getrennt und geschieden, daß nicht auch, wie es selbstverständlich ist, die Offenbarung durchs Wort zugleich Offenbarung für die Menschen, oder die Offenbarung durch Thatsachen nicht durch Menschen vermittelt sein könnte. Uns handelt es sich hier zunächst um die revel. inspirativa.

Diese kann entweder rein mechanisch aufgefaßt werden, oder so zu sagen dynamisch, d. h. so, daß die Persönlichkeiten der Offenbarung entweder blos (nach Gerhard) als „amanuenses Dei“, als „spir. sancti tabelliones et notarii“ ohne geistige Selbstthätigkeit aufgefaßt werden; oder als von dem h. Geist erleuchtete, mit Selbstbewußtsein in Gottesgemeinschaft handelnde Personen.

Nehmen wir diese letztere Auffassung als die allein richtige, so ist der Unterschied zwischen den einzelnen Personen nach Zeit, Charakter und Bildung, sowie der Einfluß ihrer Persönlichkeit auf die Mitteilung ihrer ihnen im Geiste gewordenen Offenbarungen ebenso natürlich, als in den Dingen, welche zwar zum Ganzen der Entwickelungsgeschichte gehören, aber dem Kern zu fern stehen, um als wesentlich betrachtet zu werden, die Irrtumsfähigkeit nicht ausgeschlossen ist, und nicht ausgeschlossen werden kann, sofern ja jeder einzelne immer ein Kind seiner Zeit nicht blos, sondern seines Volks und dessen Bildungsstufe bleibt und durch die göttliche Erleuchtung nicht aus den ihn umgebenden Lebensbedingungen und Lebenserscheinungen schlechthin herausgehoben, sondern nur für den bestimmten Zweck hervorgehoben ist. Daher nicht blos die verschiedene Farbe, wodurch sich die einzelnen Schriften und Teile der Bibel je nach der Persönlichkeit der Verfasser unterscheiden, natürlich ist, sondern auch irrige Darstellungen von Thatsachen nach den je und je herrschenden Zeit-

vorstellungen, und daher ferner auch manche blos historische Unterlage vorkommen kann, die eben nicht zum Kern gehört, ja nicht einmal mit Luther zu reden zu den Windeln, sondern höchstens zur Krippe oder Wiege gehören, wenn auch immerhin die Geschichte der Zeit als solche unter Gottes Leitung steht.

Das Hauptkriterium ist und bleibt der Kern, Jesus der Christ (Messias), in welchem der Heilsplan Gottes beschlossen und ausgeführt ist. Nach diesem Kriterium ist die Frage nach der Authenticität einzelner biblischer Bücher, ob sie wirklich von dem Verfasser herrühren, dem sie die Tradition zuschreibt, für die Katechetik von geringem Wert; sowie auch ein biblisches Buch, wenn sich in ihm ein Irrtum in Nebendingen findet, darum nicht ungöttlich wird. Wie weit Luther in dieser Beziehung ging, ist bekannt. Ihm war überall der Kern die Hauptsache. Daher steht er auch in dieser Beziehung so männlich frei und groß da. Das beweist vorzugsweise ein Ausspruch von ihm, der weniger bekannt geworden ist, als der von der „strohernen" Epistel Jacobi. Er sagt: „Was Christum nicht lehrt, das ist noch nicht apostolisch, wenn es gleich Petrus oder Paulus lehrte; wiederum was Christum predigt, wäre apostolisch, wenn es gleich Judas, Hannas, Pilatus oder Herodes thät."

Gleichwohl können Schriften von Männern Gottes außer dem biblischen Kanon und nach den Aposteln verfaßt, nicht — wie es nach den letzten Ausspruch Luthers gefolgert werden könnte — gleichen Anspruch auf göttliche Inspirationsautorität machen. Der Heilsplan Gottes hat seine Entwicklung bis zu seiner schließlichen Vollendung in Christo Jesu. An diese thatsächliche Vollendung und geschichtliche Verwirklichung in der Menschheit schließt sich als wesentliche Ergänzung die Verkündigung an die Menschheit, wozu sich der Herr selbst seine Werkzeuge ausgerüstet und gesendet hat. Neue Heilsoffenbarungen gibt es von da an nicht

mehr, also auch keine Ergänzung durch die Tradition. Die Späteren schöpfen aus diesen unmittelbaren Zeugen und nicht mehr aus besonderem Auftrag Gottes zu neuer Offenbarung; die heilige Schrift ist sufficient.

Anm. Wenn Rothe die Inspiration für psychologisch unmöglich erklärt, weil sie als ekstatischer Zustand die Aktivität des Menschen aufhebe, so ist dies ebenso eine falsche Auffassung der Inspiration selber, wie die altdogmatische, die man zwar allerdings mit Philippi nicht allen alten Dogmatikern zuschreiben kann, die aber doch als die durch Gerhard und Quenstedt zur Herrschaft gebrachte nicht abzuleugnen ist. Und wenn Rothe ferner als Beweis für die Nichtinspiration sich auf vorkommende Irrtümer beruft, wie z. B. über die Wiederkunft Christi; so ist dies mit der Behauptung, daß die Apostel „nie über die Wahrheit hinausgeraten" seien, nichts weniger als erledigt. Ueber die Sache sind sie allerdings nicht hinausgegangen; aber über die Zeit waren sie doch im Irrtum. Wesentlich bleibt aber doch nur die Sache selber.

b. Abgeleitete, sekundäre Quelle.

§ 9.

Schriftmäßigkeit ist die erste Forderung an den katechetischen Unterricht. Das Wort Gottes in der h. Schrift ist die primäre, die unmittelbare Quelle. Wie die Kirche Christi auf diesem geoffenbarten Wort als auf ihrem Grunde ruht, so wird sie auch durch dasselbe Wort erhalten, und die beständige lebendige Vermittlung der Wahrheit durch den Geist im Wort und durchs Wort ist das lebendige Walten des Herrn in seiner Kirche. Damit ist mitten in der Unzuverlässigkeit des menschlichen Wesens in der Kirche eine lebendige Interpretation gewahrt, die sich in dem von Geschlecht zu Geschlecht sich fortbewegenden Glauben und Glaubensbekenntnis fixiert. Das Wort gründet die Kirche und findet in der Kirche seinen lebendigen Ausdruck; die Kirche in ihrer Lebensgemeinschaft mit ihrem Herrn nimmt das Wort auf, bewahrt es und bildet es lebendig fort; sie entfaltet und verwirklicht dasselbe in all seinem Reichtum, bringt es nach all seiner Beziehung zum

menschlichen Sein und Leben, wie dieses zu jenem, sich zum Bewußtsein, und spricht dies Bewußtsein in bestimmter Form aus.

Die katechetische Thätigkeit ist daher immer eine wesentlich kirchliche, geht von der Kirche aus und arbeitet für sie. Der Katechet kann und darf nicht anders, als im kirchlichen Bewußtsein dastehen. Wie sein Glaube der Glaube der Kirche sein muß — denn für sie arbeitet er, nicht für sich — so muß auch im Katechumenen mit dem Bewußtsein seines Glaubens das Bewußtsein der kirchlichen Gemeinschaft — denn für sie wird er bearbeitet — entstehen.

Dieses Bewußtsein der Kirche übt vom Anfang an eine außerordentliche, bestärkende und beruhigende Gewalt auf das Gemüt. Nicht darum im Glauben fester stehen wollen, weil es der Glaube der Kirche, sondern weil es der eigne Glaube ist, ist immer ein Verkennen der tiefen Bedeutung der Kirche und der christlichen Gemeinschaft. Und es mögen ebendarum so viele an ihrem Glauben Schiffbruch leiden, weil ihnen von vornherein auf eignen Füßen zu stehen und zu gehen zugemutet wird, wo sie doch erst stehen lernen sollen, und sich selbst da zu helfen und zu raten, wo sie, des Rates bedürftig sind. Die Kirche ist die Mutter, die das Kind leitet. Wird das Kind groß, und findet die Leitung der Mutter unrichtig, nun dann mag es sich selbst zur Rechenschaft vor Gott stellen; findet es sie richtig, so wird es dankbar ihr Andenken ehren, und die Hand segnen, die es geleitet hat. Es dürfte sich aber leicht herausstellen, daß nicht seine Mutter selbst, sondern die Pfleger die Schuld tragen, die es entweder nicht im Geist der Mutter geleitet oder es nicht gründlich genug gemahnt und geführt haben. (S. oben § 6 die Schule betreffend).

Darin, daß der katechetische Unterricht wesentlich kirchlichen Character postuliert, liegt auch bei der einmal vorhandenen Zersplitterung der allgemeinen christlichen Kirche

in verschiedene Konfessionen von selbst die Forderung ausgesprochen, daß er auch konfessionell d. i. bekenntnismäßig sein müsse. Die Kirche in ihrer Allgemeinheit ist nach dieser Zersplitterung ein bloßes Abstraktum, oder tiefer gefaßt und richtiger gesagt die ideale Anschauung; in konkreter Wirklichkeit tritt sie nur als bestimmte Konfession entgegen. Außerhalb der Konfession besteht sie nicht. Einführung ins Christentum läßt sich von Einführung in die Konfession in der Wirklichkeit nicht trennen. Der Gedanke einer allgemeinen außerhalb jeder Konfession bestehenden Christentumsgemeinschaft, ist ein Mißverstand, der in unserer Zeit nach allen Seiten sich als haltlos erwiesen hat. Will man darunter die allen Konfessionen gemeinschaftlichen Grundlehren verstehen, so ist das ein Verkennen der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwickelung, und würde doch nur zu einer — neuen Konfession führen. Will man aber damit nur allgemeine Lehren menschlicher Vernunft, die sogenannte natürliche Religion verstehen, so hieße das etwa eine philosophische Schule stiften, aber nicht im Christentum unterrichten.

Der konfessionelle Unterricht aber darf freilich den echt christlichen Charakter der Liebe ebensowenig wie den der Wahrheit verleugnen und nie vergessen, daß keine der vorhandenen Konfessionskirchen der Idee der Kirche vollkommen entspricht, diese vielmehr immer als die innere höhere Wahrheit über den einzelnen Kirchen steht, und welcher immer näher zu kommen jede einzelne in ihrer Besonderheit und Bestimmtheit streben soll. Der Bigottismus ruht immer auf Unkenntnis und der Konfessionshaß auf Dummheit.

Sofern nun die einzelnen Konfessionen ihren Glauben, ihre Auffassungsweise der christlichen Heilslehre in den sogenannten symbolischen Büchern niedergelegt haben, sind diese, soweit es gilt, den kirchlichen Charakter geltend zu machen, und sofern die Lehre nicht als subjektive

nun von der Zeit an auf den Unterricht der Jugend in Schule und Kirche gedrungen wurde in den darauf folgenden Kirchenordnungen, desto mehr stellte sich auch das Bedürfnis heraus, den vollen Inhalt und den Erkenntnisreichtum dieser Summa zu erheben und auseinander zu legen. Dies geschah zwar zunächst in den Katechismuspredigten und darauf gegründeten Abfragen, doch finden sich auch besondere nähere Anweisungen, wie z. B. in der 1534 zu Straßburg herausgekommenen Erklärung.[1]) Hatte doch Luther selber in seiner Vorrede Weisung und Anleitung dazu gegeben: „Wenn du sie (die Leute) solchen kurzen Katechismum gelehrt hast, alsdann nimm den großen Katechismum für dich und gib ihnen auch reicheren und weiteren Verstand." Indeß war die darauf folgende Periode sehr wenig geeignet, fruchtbar darin zu sein. Erst mit dem Eintritt der pietistischen Periode, und namentlich durch Spener, wurde der eigentliche reichere Lehrunterricht, und zwar in der erotematischen Weise, der Gegenstand fleißiger Bebauung; teilte aber auch in der rationalistischen Periode die Verirrung der Zeit bezüglich des Inhalts, wie wir bereits früher gesehen haben.

Die lutherische Kirche ist zwar nach ihrem Bekenntnis immer nur eine; aber in den Katechismuserklärungen

[1]) Dieser Katechismus ist wohl der vollständigste und größte seiner Zeit. Er besteht aus 10 Buchstaben mit je 16 Seiten kl. 8. Die Vorrede beträgt 6 Seiten und ist unterzeichnet: Eure vorgenannten Brüder und Diener zum Reich unsres Herrn Jesu Christi. An dem Exemplar, das ich habe, fehlt leider das Titelblatt und das erste Blatt der Vorrede. Die Ordnung ist dieselbe, welche in dem wohl vorher erschienenen nur etwa 2 Bogen füllenden Büchlein: „Katechismus, das ist eine kurze Summa alles Inhalts der christlichen Lehre für die Jungen und Anfangenden gestellt durch die Prediger und Diener der Gemeinde zu Straßburg" eingehalten ist: 1. der Glaube, 2. die Taufe, 3. das Abendmahl, 4. die 10 Gebote, 5. das Vater Unser. Schließlich ist noch der bereits erwähnte kleinere Katechismus als „Eine kurze Summ alles innhalts der christlichen lere für die jüngren und anfahenden" beigegeben.

war doch dem subjektiven Belieben ein großer Spielraum, je nach den theologischen Standpunkten und Anschauungen der Autoren gegeben. Dazu kamen noch die verschiedenen Territorialverhältnisse im Großen und Kleinen, nach welchen verschiedene Landeskatechismen entstanden, die je nach den verschiedenen Zeiten nicht selten den reinen Bekenntnisstand verließen oder alterierten. Dazu kam ferner das Bestreben, zwischen den beiden evangelischen Konfessionen eine Vereinigung zu ermöglichen, so daß beim Beginn der kirchlichen Restitution im Anfang unsers Jahrhunderts die Katechismusverwirrung eine allgemeine war.[1])

Daraus kann nur die Rückkehr zum einfachen Katechismus Luthers retten,[2]) woran sich dann die weiteren Er-

[1]) Dieser Unionsversuch war es, was Marheineke in seinem Entwurfe der praktischen Theologie § 31 f. auf den Gedanken brachte, daß es dem protestantischen Geist entspreche, für jedes Land einen eigenen Landeskatechismus aufzustellen, und wo dies nicht möglich sei, lieber gar keinen Leitfaden außer der Bibel oder dem apostolischen Symbolum zu Grunde zu legen, wogegen schon Thierbach in seinem Handbuch der Katechetik die Bemerkung machte: „Es dürfte wohl dieser (nämlich der letztere) Vorschlag unter diejenigen gehören, die, wenn sie allgemein realisiert werden sollten, bald ihre Unausführbarkeit darthäten".

[2]) Es dürfte nicht ohne belehrendes Interesse sein, hiebei auf die bei den Generalsynoden vom Jahre 1823*) an gepflogenen Verhandlungen über einen zu fertigenden Landeskatechismus zu verweisen, wo man nach vielen Versuchen endlich zu dem Beschluß kam, zu dem einfachen Katechismus Luther's zurückzukehren und zwar mit dem in einem besonderen Gutachten ausdrücklich hervorgehobenen Bewußtsein der kirchlichen, konfessionellen Verbindlichkeit. Demgemäß wurde denn auch ein Abdruck desselben mit Beigabe eines Spruchbuchs 1834 angeordnet. Indeß das katechetische Bedürfnis einer Katechismuserklärung machte sich mit der Zeit gerade vom kirchlichen Bekenntnisstand aus immer wieder geltend, und das um so mehr, als im Jahr 1835 von der kirchlichen Oberbehörde der Stoff und Gang des Religionsunterrichts nach Jahres-

*) Oeffentliche Nachricht von der ersten Versammlung der Generalsynoden der protestantischen Kirche in Bayern diesseits des Rheins 1824.

klärungen anschließen, wie es denn auch in reichster Fülle je nach Bedürfnis und Auffassung des Zwecks ꝛc. geschehen ist.

Könnte man voraussetzen, daß jeder, dem der katechetische Unterricht anvertraut ist, ein geschickter und geschulter Katechet wäre, so wäre die Frage, ob eine solche Katechismuserklärung zu Luthers Katechismus notwendig sei, leicht zu entscheiden. Darüber freilich kann keine Frage sein, daß

---

kursen und stufenweisem Fortgang angeordnet war. Auf Grund eines Generalsynodal-Beschlusses vom Jahre 1853 wurde daher Caspari — Pfarrer in München — beauftragt, eine Katechismuserklärung zu verfassen. Dazu wurden ihm folgende Directiven gegeben: Es sollte 1) dieselbe sich an den Text des kl. luth. Katechismus eng anschließen und seiner Ordnung genau folgen, 2) das fürs Wissen und Leben praktisch Brauchbare in einfacher, volksverständlicher, leicht lern- und behaltbarer, jedoch scharfpräzisierter Form hervorheben, 3) es sollte nicht für den Lehrer, sondern für die Schüler berechnet und vom erbaulichen Moment durchdrungen sein, so daß das Lehrbuch auch zum wertgehaltenen Volks- und Hausbuch werden könne; 4) es solle für den gesammten Schul- und Konfirmandenunterricht angelegt sein ꝛc. Die Schwierigkeit der Aufgabe, solchen mannigfaltigen Anforderungen und Zwecken gerecht zu werden, leuchtet von selbst ein, und man kann sagen, daß Caspari derselben in seinem 1856 gefertigten Katechismus nur zu gut entsprochen habe. Aber schon in der Generalsynode von 1857 fiel derselbe zu Boden; und das war ganz natürlich. Aber die Schuld lag an der Instruktion; man fand bald, daß das Caspari'sche Buch gerade das nicht sei, was es doch praktisch zunächst sein sollte, ein Schulbuch. Vom Kirchenregiment wurde daher im Jahre 1861 ein neuer Entwurf vorgelegt, in welchem die schulmäßige Lehrhaftigkeit das vorherrschende Moment war. Mit der Bedingung eingehender gründlicher Revision im Einzelnen bei Bewahrung und Erhaltung desselben in seinen wesentlichen Grundlagen im Ganzen wurde der Entwurf zur direkten Einführung empfohlen. Das Kirchenregiment sah gegenüber den, man kann sagen tausendfachen auseinandergehenden Ansichten, Wünschen und Anträgen im Einzelnen, die sich in den eingeforderten Gutachten fanden, die Unmöglichkeit der Ausführung dieses Beschlusses ein, und die Katechismusfrage wurde

Man darf nicht vergessen, daß ein Geistlicher ein ganz wohl befähigter junger Mann, ja ein Mann in Christo, ein wiedergeborner, reifer Christ sein kann, aber darum doch noch nicht als ein vollendeter Katechet in das Amt eintritt, daß vielmehr, wie auch Kübel anerkennt, zur Begabung auch die Uebung und Schule hinzukommen muß, nach dem auch hier geltenden Sprüchwort: Uebung macht den Meister. Immer also wird für ihn eine solche Katechismuserklärung ein Bedürfnis, eine wohlthätige Hilfleistung sein. Nur muß er sich hüten, daß er sich nicht sklavisch an dieselbe gebunden erachte oder selbst sich binde, oder gar sich dadurch verleiten lasse, denselben als Mittel der geistigen Bequemlichkeit zu behandeln. Sie soll ihm vielmehr nur das Mittel zu gründlicher Vorbereitung sein.

Aber selbst wenn man das alles bei dem theologisch gebildeten Geistlichen voraussetzen wollte, so tritt der Umstand ein, daß, wie wir oben bereits gesehen haben, die Schule für den katechetischen Unterricht des Geistlichen nicht selten in dem Maß eintreten muß, daß sie den Geistlichen vollständig vertreten und ersetzen muß. An einen Schullehrer wird man die gestellten Forderungen nicht stellen, von ihm sie nicht verlangen können. Für diesen ist daher ein solches Handbuch absolut notwendig.

Nehmen wir noch hinzu, was auch Kübel zugeben muß, daß von einer absoluten Uebereinstimmung mit der kirchlichen Lehre trotz der oben postulierten inneren Ueberzeugung keine Rede sein kann, und zwar desto weniger, je tiefer der Theologe im Studium der Theologie eingetreten ist, so würde bei den Lehrern, wenn man ihnen die Erklärung des luth. Katechismus ganz frei ließe, doch die Gefahr der Abweichung vom kirchlichen Lehrbegriff überhaupt und von den Grundlehren desselben, von der rein biblischen Lehre, zu nahe liegen. Für sie wird also eine eingeführte Katechismuserklärung als bindende Norm auch in dieser Beziehung notwendig sein.

Man hört bisweilen auch darum gegen die symbolischen Bücher und einen Katechismus von gleicher Geltung ankämpfen, weil man darin eine Beschränkung, eine Beeinträchtigung des Glaubens sieht. Freiheit des Glaubens ist ein köstliches Kleinod; aber sie ist nicht die Freiheit und Erlaubnis, zu glauben, was man will — das höbe ja jede Glaubensgemeinschaft, höbe den Begriff der Kirche auf —; sondern sie besteht in dem zuerkannten und garantierten, und daher von keiner weltlichen noch geistlichen Macht zu schmälernden Recht, daß jedes Glied einer Konfession seines Glaubens leben und seinen Glauben in Wort und That, in Lehre und Kult, bekennen dürfe. Dieser Glaubensfreiheit entspricht die Lehrfreiheit. Lehrfreiheit ist aber ebensowenig — wie jetzt so viele mit Leidenschaft behaupten — das Recht und die Befugnis, zu lehren was jeder will, was ihm gutdünkt oder einfällt, denn das würde ebenso Gemeinschaft und Kirche zerstören; sondern das Recht und die Freiheit, die evangelische Wahrheit nach der Auffassung der Konfession oder Kirche, der man angehört und dient, und die man zu seiner eignen Ueberzeugung gemacht hat, ungehemmt verkündigen zu dürfen. So wenig nun der Katechet die falsche Lehrfreiheit für sich in Anspruch nehmen kann, da er ja vielmehr für die Konfession und Kirchengemeinschaft lehren und wirken soll; um so ungeschmälerter muß er die wahre Lehrfreiheit in Anspruch nehmen, um die rechte Glaubensfreiheit und Glaubensfreudigkeit zu erzeugen.

c) Hilfsquellen.

§ 10.

Von den beiden vorausgehenden primären und sekundären unterscheiden wir noch die Hilfsquellen.

Die katechetischen Hilfsquellen sind, wie schon der Name andeutet, von untergeordnetem Range, haben jedoch, wo es auf Einzelheiten ankommt, eine nicht geringe Be-

deutung im katechetischen Unterricht. Sie haben zwar zunächst keine unmittelbare Beziehung, keinen unmittelbaren Zusammenhang mit dem eigentlichen Unterrichtsstoff, der gelernt werden muß, der ein wesentliches, bleibendes Eigentum des Herzens für das Reich Gottes sein soll, wie die beiden erstgenannten Quellen; können aber dazu dienen, diesem Stoffe seine ersprießliche Darstellung, seine rechte Beleuchtung zu geben. Es wäre daher eine falsche Konsequenz, wenn jemand folgern wollte, daß dergleichen nicht hieher gehöre, weil es nicht unmittelbar biblisch, (vergl. oben § 8), nicht spezifisch christlich sei. Vielmehr gilt hier, was der Apostel von der Speise sagt, daß alles geheiligt werde durchs Wort. Die Hilfsquellen bieten oft gerade das dar, wodurch das spezifisch Religiöse und Christliche auf eindringliche Weise dem Gemüte des Menschen nahe gebracht werden kann.

Als das wirksamste Mittel empfehlen sich für das kindliche Gemüt besonders im Anfang des Religionsunterrichts anschauliche Darstellungen, sowohl aus dem Buch der Natur als auch aus dem Bereich der Geschichte.

Wenn man die sichtbare Schöpfung im Ganzen und Einzelnen die konkreten Gedanken Gottes nennen kann, so liegt die Anwendung der Natur zur Veranschaulichung der göttlichen Gedanken in der christlichen Religion sehr nahe. Der Herr ist uns auch hierin als Meister vorangegangen in seinen unübertrefflichen Gleichnissen aus diesem Bereiche.

Was aber den großen Eindruck und die Wirksamkeit dieser Anschauungen und Gleichnisse besonders hervorbringt, scheint der große Gegensatz zu sein, in welchem die leblose Natur zu dem geistigen Leben steht, und in welchem sich der menschliche Geist weiß und fühlt, und daher so leicht dadurch beschämt oder gehoben oder überführt wird. Die Objektivität, mit der die Naturzüge ihm entgegentreten, überrascht. Aber eben darin liegt auch die große Schwierigkeit, das Treffende immer so zu finden, wie es der be-

stimmte Begriff oder die bestimmte Lehre erfordert. In der Natur liegt eine gewisse Mehrdeutigkeit. Da wird nun der Katechet lieber dankbar den in der h. Schrift verborgenen Reichtum an solchen Anschauungen und Gleichnissen aus der Natur benützen, als darauf ausgehen, neue zu erfinden, wobei er so leicht Unpassendes oder Unedles anzuführen in Gefahr kommt. Die Gleichnisse der h. Schrift dagegen haben schon einen so bestimmten Charakter erhalten, und haben zugleich so sehr eine gewisse Pietät für sich, daß etwaige Nebenbestimmungen und Nebenvorstellungen, die ihnen von Natur anhängen, kaum mehr hervortreten. Schönere und edlere Gleichnisse gibt es nicht, um z. B. die Fürsorge Gottes und die rechte Sorge der Menschen, das Verhältnis Christi zu den Sündern, das Verhältnis der Gläubigen zu ihm, die verschiedenen Seiten des Christentums und seiner Vortrefflichkeit ꝛc. darzustellen, als die vom Herrn selbst gegebenen von den Lilien auf dem Felde und den Vögeln unter dem Himmel, von dem guten Hirten der Schafe, vom Weinstock, vom Acker, von der köstlichen Perle ꝛc. Die richtige Anwendung und treffende (keineswegs aber weitschweifige und minutiöse) Auseinandersetzung dieser und dergleichen Anschauungen geben einen so reichlichen katechetischen Stoff, daß der Katechet kein Bedürfnis nach neuen fühlen wird. Uebrigens hüte er sich, mit solchen Anschauungen zu verschwenderisch zu sein, und alles mit Gleichnissen erläutern und belegen zu wollen, um nicht dadurch ihre Kraft abzuschwächen und den Unterricht schleppend zu machen.

An das Reich der Natur schließt sich in nicht minderer Kraft zur Veranschaulichung und Belebung einzelner Wahrheiten das Gebiet der Geschichte, sowohl im Allgemeinen, als aus dem Kreise des eignen Lebens der Kinder oder des Lehrers, d. h. aus dem Reiche der Erfahrung. Wer aber bedenkt, wie schwierig die Aufgabe von historischen Gleichnissen ist, der wird es von selbst vorziehen, sich auf wirk-

lichem, rein historischem Boden zu halten. Das Reich Gottes ist ja in seiner historischen Entwickelung nicht arm an Stoff dazu. Die katechetische Erfahrung aber wird jeder leicht machen, mit welch gespannter Aufmerksamkeit historische Belege von den Kindern hingenommen werden und welchen Eindruck der Katechet durch sie zu machen im Stande ist. Es begegnet sich nämlich im Geiste hiebei ein doppeltes Interesse, sofern nämlich, während einerseits der historische Beleg die vorgetragene Wahrheit erhärtet und erläutert, andrerseits diese zugleich hinwiederum ein Licht auf die Historie selbst wirft, sie auf eine Weise lebendig macht und verstehen läßt, wie sie, für sich genommen, vorher nicht erschienen war. Jeder Katechet soll sich daher einen guten Schatz aus der Geschichte sammeln, wobei er sich natürlich vorzugsweise an die Geschichte des Reichs Gottes im engern Sinn, an die biblische Geschichte zu halten hat.[1])

Gleichwohl aber ist damit das Gebiet der weltlichen Geschichte, geschweige denn das näher liegende der Kir-

---

[1]) Der biblische Geschichtsunterricht erhielt erst im 17. Jahrhundert die rechte Aufmerksamkeit und Bedeutung für den Unterricht der Jugend. Zur allgemeinen Verbreitung trugen im Anfang des 18. Jahrhunderts Hübners biblische Historien bei, dem bald mehrere Bearbeitungen in gleichem Sinne folgten. Bald wurde dann dieser Unterrichtszweig, der in der orthodoxistischen Periode so ziemlich in den Hintergrund gedrängt war, als unerläßlicher, ja fast als der wichtigste, sowohl an sich, als auch um seiner ethischen Verwertung willen, angesehen, wenn auch in der rationalistischen Periode über den letzteren Gesichtspunkt die eigentliche Bedeutung der biblischen Geschichte an sich und als Entwickelung des Reiches Gottes außer acht gelassen wurde. Erst mit dem wiedererwachten kirchlichen Bewußtsein der neuen Zeit wurde dem biblischen Geschichtsunterricht seine wichtige Stellung und Bedeutung wieder gewonnen. Voranging in dieser Beziehung Harnisch, dem Andere nachfolgten. In neuester Zeit haben besonders Zahn und Buchrucker unter vielen andern sich zu eigentlichen Schulbüchern, namentlich in Bayern, Bahn gebrochen.

noch bei den aus der wirklichen Geschichte entnommenen, darf ein Anklang von dem si fabula vera im Herzen der Kinder entstehen.

Zwischen den historischen Gleichnissen und den natürlichen Anschauungen liegt die Entstehung der Fabel. Die Fabel aber ist, wie sie in der h. Schrift keinen Platz gefunden, so auch aus dem christlichen Unterricht auszuschließen.

Anm. Der Unterschied zwischen Parabel und Fabel scheint dadurch noch nicht erschöpft, wenn gesagt wird, daß diese durch fingierte Fakta irdische Tugenden darstellen will, während jene sich im höhern Gebiete der sittlichen Verhältnisse, des religiösen Lebens bewegt. (Olshausen Comment. I, z. Matth. 13.) Der Unterschied ist allgemeiner zu fassen und betrifft nicht blos den Inhalt, sondern weit mehr noch die Form. Beide, Parabel und Fabel sind Dichtungen. Die Fabel aber belehrt selbständig und durch sich selbst; sie hat das, was sie darstellen soll, ganz in sich aufgenommen. Aber eben weil sie so selbständig auftritt, und das selbst sein will, was sie darstellen soll, verliert sie an Wahrheit, wird zur Sage, Fabula. Die Parabel dagegen stellt sich gleich von vornherein als unselbständig, als Erklärung hin, daher bei ihr das si fabula vera, wenn sie nicht über sich selbst hinausgeht, gar nicht in Anwendung kommen kann. Daher bemerkt Olshausen (l. c. V. 18 ff.) ganz richtig, daß die Parabel erst durch ihr Verständnis zur Parabel werde, während die Fabel Fabula ist, auch wenn der tiefere Sinn, der in ihr liegen soll, nicht erkannt wird. In der Fabel ist etwas einer Sache zugeschrieben, das sie nicht hat; sie hat daher ihre Wahrheit (nicht die, die sie darstellen soll) außer sich; die Parabel hat sie in sich, indem sie die Gegenstände nimmt, wie sie sind. Die Parabel individualisiert höchstens, die Fabel aber personifiziert, läßt ursprüngliche Dinge auftreten, sprechen, handeln als Personen, die sie nicht sind. Zur Parabel kann daher auch wirkliche Geschichte dienen, zur Fabel nicht. Und wenn die Parabel ihren Sinn in eine erdichtete Geschichtserzählung einkleidet, so ist diese wenigstens im höhern Sinne Wahrheit, wenn sie auch keine Wirklichkeit, nicht faktisch ist. Die Fabel ist als Erzählung innere Unwahrheit, sie ist Mystifikation. Daher wird auch durch die erkannte Lehre, die durch sie zur Anschauung gebracht werden soll, sei sie auch noch so ernst, doch das Moment des Lächerlichen, das ihr von Natur inhäriert, der Urkontrast, nicht verwischt oder aufgehoben.

Sollen wir nun beide Begriffe kurz definieren, so werden wir sagen, die Fabel sei die selbständige Darstellung einer Lehre durch Personifikation, die Parabel Erklärung einer Lehre durch mehr oder minder ausgeführte Analogien. Sowohl Lessings Erklärung, daß die Fabel den einzelnen Fall als wirklich vorstelle, die Parabel bloß als möglich; sowie die Bestimmung der Alten, daß die Fabel das Vollendete, die Parabel das Unvollendete sei, finden in dem Obigen als einzelne Begriffsbestimmungen ihre Stelle und Anwendung.

Wenn wir zuletzt noch auch die Philosophie, und namentlich die praktische Logik als Hilfsquelle nennen, so sprechen wir damit freilich nur ein Erfordernis aus, das dem Theologen als wissenschaftlich gebildeten Manne überhaupt gilt. Nichtsdestoweniger wird es von der einen Seite im katechetischen Unterricht zu sehr vernachlässigt, während es von der andern Seite ungebührlich vorgedrängt wird. Das Extrem der letzteren repräsentiert Gräffe, dessen Lehrbuch ein „popularisierter Vortrag von mehreren Hauptteilen der Kantischen Kritik“ geworden, und der z. B. im I. Buch seines Grundrisses 2. Absch. § 17—28 die Theorie der Sinnlichkeit, die Kantische Theorie von Raum und Zeit abhandelt, weil der Katechet auch „allgemein gültige Sätze zu Grunde legen müsse.“ So verkehrt es also ist, wenn der Katechet alle vorkommenden Begriffe nach allen Kategorieen zerlegen und auf die ursprünglichen Denkformen und Denkgesetze zurückführen wollte; so wenig darf doch außer acht gelassen werden, daß alle Entwicklung eines Begriffs oder einer Wahrheit sich in den dem erkennenden Geiste eingeprägten, der erkennenden Thätigkeit des Geistes eigentümlichen Denkformen und Denkgesetzen bewegt. Diese müssen nun dem Katecheten nicht bloß deshalb geläufig sein, weil seine Erklärung oder Beweisführung nicht selten die logische Form eines Schlusses ꝛc. annehmen wird und muß und diese Form nicht selten sehr eindringlich und überzeugend wirkt, sondern auch und insbesondere deswegen, weil in den falschen Antworten der Kinder meist ein verborgener Fehler in der Denkform zum

Vorschein kommt, der entweder schon in der Frage selbst, oder in der Antwort liegt. Eine solche Antwort, nach gewöhnlicher Weise so abweisen: deine Antwort, liebes Kind, ist wohl richtig, aber so hab ich es nicht gemeint — und dann weiter gehen, bis etwa die Antwort erraten wird, ist ein armseliger, auf den allgemeinen Bildungsstand der Kinder ebenso übel einwirkender, als für die religiöse Ueberzeugung nichts fruchtender Notbehelf. Kein Katechet lasse sich die Mühe oder Zeit gereuen, die er auf eine gründliche Berichtigung des Falschen verwendet, wodurch er den Kindern zu einem Selbstbewußtsein verhilft, welches der erörterten Wahrheit eine nachdrückliche Gewißheit gibt, und zugleich die Aufmerksamkeit für die Zukunft schärft. Es wird übrigens in praxi zu wenig beachtet, wie viel die unrichtig gedachten, und darum unklaren Fragen an den unrichtigen Antworten der Kinder verschulden.[1])

Zweiter Abschnitt.

Inhalt des katechetischen Stoffs.

1) Auswahl.

§ 11.

Wenn von einer Auswahl des katechetischen Stoffes die Rede ist, so wird als erste Regel die Forderung der Vollständigkeit an die Spitze zu stellen sein.

Nur ein vollständiger Unterricht erreicht seinen Zweck. Schon Augustin dringt vor allem auf Vollständigkeit. „Non arduum est negotium,“ sagt er c. II de catechiz. rudibus, „ea, quae credenda insinuantur, praecipere, unde et quousque narranda sint; nec quomodo sit varianda narratio, ut aliquando brevior,

---

[1]) Näheres über die Antworten später im II. Teil 2. Abschnitt.

aliquando longior, semper tamen plena atque perfecta sit.“

Auch der Apostel Paulus hebt es in seiner Abschiedsrede an die Aeltesten in Ephesus besonders hervor, daß er darum rein sei von aller Blut, weil er ihnen nichts verhalten, sondern den ganzen Rat Gottes verkündigt habe.

Dies setzt freilich zunächst voraus, daß entweder der Katechet seine Schüler vom Anfang bis zum Ende unter seiner Behandlung habe, oder daß wenigstens zu keiner Zeit etwas versäumt sei. Wo dies nicht der Fall ist, wo der Katechet in seine Thätigkeit und sein Amt tritt und einen der voraussetzlichen Zeit oder dem Alter der Kinder nach unvollständigen und zerstückelten Unterricht an der Erkenntnis und christlichen Lebensbildung wahrnimmt, ist es die erste Pflicht, den Stand der Dinge auf das genaueste und gewissenhafteste zu prüfen. Alle nur denkbare oder mögliche und vorkommende Unterbrechung soll den katechetischen Unterricht nicht unvollständig machen. Das erfordert die katechetische Seelsorge und Gewissenhaftigkeit, selbst wo die Zeit nicht zureichte, das Versäumte ausführlicher nachzuholen. Vollständig kann er auch ohne Ausführlichkeit sein, und selbst die Gründlichkeit im Einzelnen wird durch die Vollständigkeit des Ganzen ersetzt, nicht aber umgekehrt. „O die Vollständigkeit ist viel wichtiger als eine genaue Auseinander- und Aufeinanderfolge!“ ruft Harms aus (Pastoraltheologie 1. Theil S. 219).

Vollständig aber ist der Unterricht, wenn alles das erschöpft und gründlich gelehrt ist, was den Zweck des Unterrichts realisiert. Der Umfang des Stoffes ist daher ebenso wenig ein willkürlicher, dem subjektiven Ermessen des Einzelnen übergebener, als der Zweck selbst es ist. Wie der Zweck ein göttlich bestimmter und gebotener ist, so ist auch der Stoff nicht blos seiner Qualität, sondern auch der Quantität nach bestimmt. Sein Maß aber ist sein Zweck, und darin liegt seine Zweckmäßigkeit. Als zweite Regel

stellt sich somit die der Zweckmäßigkeit der Auswahl des Stoffs heraus. Alles Unzweckmäßige, d. h. alles, was den Zweck hindert, hemmt, oder auch nur nicht fördert, ist ausgeschlossen, wogegen nichts wegbleiben darf, was zum Zweck gehört. Wir möchten das die rechte Ökonomie des Stoffs nennen.[1])

Da es sich im katechetischen Unterricht um nichts weniger als bloße religiöse Kenntnisse handelt, sondern um Begründung des christlichen Lebens, so ist namentlich ausgeschlossen alles, was dem unfruchtbaren Felde der Spekulation, oder der dogmatisch-philosophischen Forschung angehört; ebenso, was ohne sittliches Moment lediglich der Kuriosität heimfällt und Nahrung gibt, oder was außer dem christlich religiösen Gebiet liegt.[2]) Wie vielmehr denn alles, was dem sittlichen Gefühl entgegen ist und die Sittlichkeit zerstört, oder die Einfalt des Glaubens vernichtet. Es läßt sich durch eine lange Reihe von Jahren schwer ersetzen, was im Gemüte des Kindes verletzt und zerstört ist. Kenntnisse holen sich leichter nach.

---

[1]) Augustinus I. c. cap. III. „Narratio plena est, cum quisque primo catechizatur ab eo quod scriptum est: In principio fecit Deus coelum et terram, usque ad praesentia tempora. Non tamen propterea debemus totum pentateuchum, totosque judicum et regnorum et Esdrae libros, totumque evangelium et actus apostolorum memoriter reddere etc. quod nec tempus capit, nec ulla necessitas postulat; sed cuncta summatim generatimque complecti etc.

[2]) Wie wenn man etwa mit einer allgemeinen, philosophischen Religionslehre, oder mit der sogenannten natürlichen Religion anfangen wollte. „Die Religion- und Sittenlehre der Vernunft lege ich zu Grunde, durch die Geschichte der Religion mache ich sie mit der heil. Schrift und deren eigentümlichen Lehren bekannt, und so ist, wie ich glaube, ein fester Grund gelegt, auf welchem das christliche Religionsgebäude der mit einander verbundenen Glaubens- und Sittenlehre mit Nutzen gebaut werden kann.“ So heißt es im katechet. Handbuch von Schmidt 1798. S. XVII.

und Ereignissen Sachen zur Sprache gebracht werden dürfen und müssen, die sonst ohne Schaden oder gar zum Vorteil wegbleiben dürften.

Dasselbe gilt auch bezüglich des geschichtlichen Teils des Unterrichts. Auch in diesem Teil fehlt es ja nicht an Lehrbüchern. In manchen Landesteilen ist wohl ein oder das andere Lehrbuch der biblischen Geschichte eingeführt oder sonst im Gebrauch. Aber gerade das, daß hier keine so bestimmte Norm und Grundlage gegeben und der Subjektivität mehr Spielraum gelassen ist, macht die Prüfung der geschehenen Auswahl unerläßlich, abgesehen davon, daß auch bei der besten Auswahl und Zusammenstellung eines Lehrbuchs das spezielle Bedürfnis wieder eine besondere Wahl bedingt. Die Verwendung der biblischen Geschichte ist nämlich eine 4fache, indem es sich entweder um die einfache Erzählung für das erste Kindesalter, oder um eine möglichst vollständige Uebersicht in der mittleren Altersstufe, oder um die Geschichte des Reichs Gottes (gleichsam die pragmatische Behandlung, obere Schulklassenstufe) oder endlich um die Bestätigung christlicher Wahrheiten und moralischen Lehren handelt, wie es fast in allen Altersstufen und Klassenabteilungen vorkommen kann. Das Nähere hierüber wird sich im Abschnitt über die Anordnung, sowie über die Behandlung des Stoffes ergeben.

Was nun aber die Lehre als solche betrifft, so haben wir aus den dargelegten Gründen zunächst ohne Beeinträchtigung des konfessionellen Unterschieds eine Darstellung der Gesammtlehre in übersichtlicher Vollständigkeit zu geben beabsichtigt. Wie derselbe in den Hauptstücken des Katechismus sich zurecht legt, werden wir später bei der Behandlung des Stoffs zu erörtern finden.

Im katechetischen Religionsunterricht handelt es sich zwar speziell um die christliche Religion. Allein immerhin gehört er zum Religionsunterricht überhaupt. Es dürfte daher zur Vollständigkeit des Stoffes auch für den

spricht, beweist, zu erkennen gibt. Aber eben damit ist sie selbst von ihnen schon unterschieden. Religion ist etwas, was den ganzen Menschen umfaßt und seinem ganzen Leben zur Folie und Unterlage dient. Aber Gotteserkenntnis und Gottesverehrung wie sittliches Handeln sind Lebensäußerungen, sind Momente, worin sich die Religion äußert.

Auch setzen die beiden ersten schon etwas voraus, was in der primärsten und untersten Stufe der Religion noch gar nicht vorhanden, resp. noch nicht ins Bewußtsein eingetreten ist. Aus demselben Grunde kann auch die jetzt gebräuchliche Definition Religion sei Gemeinschaft mit Gott hier nicht passen. Noch weniger das sittliche Verhalten.[1])

Die allgemeinste Definition der Religion wird sich uns ergeben, wenn wir, von allem Inhalt abgesehen, dasjenige Moment suchen, welches allen Religionen der Welt gleich wesentlich ist. Es ist das die Beziehung des menschlichen Seins auf etwas Höheres; und sofern sich der Mensch in diese Beziehung setzt, d. h. sofern der Mensch als das Subjekt der Beziehung gedacht oder gesetzt wird, wird diese Beziehung näher bezeichnet ein Verhältnis, und konkreter ein entsprechendes Verhalten. Etwas anderes läßt sich als Subjekt gar nicht setzen. Nur der Mensch hat Religion, das Tier nicht, und selbst in der denkbar niedrigsten Stufe der Religion steht er als das geistleibliche Wesen höher als das Tier. Im Verhalten spricht sich bereits ein Selbstbewußtsein aus. Bezeichnen wir ferner das was dem Menschen als das Höhere entgegentritt als das Göttliche, so ist zwar immer noch nicht ein Verhältnis zu Gott, sondern nur zu etwas als einem Göttlichen bezeichneten Höheren, wofür wir eine andere Bezeichnung nicht haben; aber es deutet doch auf Etwas, was bei weiterer

[1]) Obgleich gerade dieses von Vielen unserer Tage für Religion, d. h. für ihre Religion ausgegeben wird.

eine Stimme Gottes in der Natur. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes" ꝛc. Pſ. 19.

Die Offenbarung Gottes iſt da; aber ſie wird nicht erkannt und anerkannt vom Menſchen, nicht richtig erfaßt, nicht in ſich aufgenommen, und kann nicht rein erkannt und aufgenommen werden, weil der Menſch nicht mehr derſelbe iſt, der er urſprünglich geweſen und der er ſein ſollte. Das ins Bewußtſein zunächſt als Ahnung eingetretene Höhere, Göttliche iſt zugleich mit dem Bewußtſein verbunden, daß der Menſch dieſes Höhere als ein beſtimmtes nicht ſelbſt iſt, und äußert ſich dann ſofort als Trieb und als Streben, das beſtimmte Höhere zu ſuchen und zu finden. Apoſtelgeſchichte 17, 23—27; 14, 15—17. Daß er es nicht findet, liegt in ſeinem natürlichen Zuſtand. Wäre der Menſch noch in ſeinem urſprünglichen Stande der Unverdorbenheit ſeines Weſens, ſo würde ihn auch dieſe urſprüngliche Offenbarung Gottes zu Gott ſelbſt geführt, er würde Gott erkannt haben.

Je näher und beſtimmter ſich daher das Selbſtbewußtſein in ihm entwickelt, deſtomehr wird er ſich eines Doppelten bewußt, eines Göttlichen und eines bloß Natürlichen, das dem Göttlichen entgegen iſt, und über welches das Göttliche, die geiſtige Anlage in ihm, die Herrſchaft nicht erlangt; und jenes Suchen und Nichtfinden konſtatiert ihm das Vorhandenſein eines Zwieſpalts, was in der Form des Gewiſſens ihm ſogar Vorhalt darüber macht, vgl. Röm. 2, 15, ſo daß ſich das Suchen in eben dem Maß ſteigert, als der Zwieſpalt in ihm ſich als Unruhe, als Unfriede kund gibt, und der Zwieſpalt ſich als doppelte Lebensrichtung geſtaltet, eine höhere und eine niedere, natürliche, kreatürliche, ſinnliche und vor dem Forum des Gewiſſens ſündliche, deren Entwickelung das Höhere im Menſchen ſelber unterliegt, jedoch nicht ausgerottet wird, ſondern immer wieder ſich geltend macht und Befriedigung ſucht.

Durch dieſe Vermiſchung und Trübung, Irrtümlich-

keit und Sündlichkeit entstehen alle jene Formen der falschen oder heidnischen Religionen, und der Mensch bleibt zunächst bei dem Kreatürlichen und seiner äußeren Erscheinung stehen und nimmt dieses für das Göttliche, für das, was er sucht. Daraus entstehen die beiden Hauptformen der heidnischen Abgötterei, der Polytheismus und der Pantheismus, zu Deutsch: Vielgötterei und Allgottum.[1])

Die niedrigste Stufe des Polytheismus ist der sogenannte Fetischdienst, d. i. Anbetung der einzelnen Erscheinungen selber: Sonne, Mond, schädliche oder besonders nützliche Tiere, oder deren vermeintlichen Abbildungen (Götzenbilder Psalm 14, 4—8). In weiter fortschreitender natürlicher Ausbildung erkennt der Mensch an dem Einzelnen einerseits das Vergängliche, anderseits eine immer wiederkehrende treibende Kraft. Diesen Einzelnkräften nach dem Bedürfnis der sinnlichen Natur des Menschen Gestalt gebend, oder sie durch Phantasie und Kunst zu höheren Einzelwesen je nach der verschiedenen Stufe der Kultur bildend, entsteht eine förmliche Götterlehre, deren Gebilde ebenso ins Ungeheuerliche und Unzählige gehen, wie sie auf der andern Seite, wie bei den Griechen und Römern, als menschliche Kunsterzeugnisse Bewunderung erregen. Diesen selbst gemachten Göttern wird dann ein förmlicher Lebenslauf und Thaten beigelegt, die mit den Naturerscheinungen in Verbindung stehen, und in dieser Beziehung nicht selten gewisse Wahrheiten darstellen, immerhin aber bloße Sagen, Fabeln, Mythen sind, die man in ihrer Gesamtheit die Mythologie nennt. Die Natur war dadurch gewissermassen vergeistigt. Aber das Zufällige, Willkürliche und

---

[1]) Dem Polytheismus und Pantheismus steht gegenüber der Monotheismus, Verehrung eines einzigen Gottes, aber nicht eines willkürlichen, sondern des einzigen, den es gibt, des wahren Gottes. Eine besondere religiöse Erscheinung ist der Atheismus, die Leugnung Gottes überhaupt, das Lossagen von Gott, recht eigentlich Gottlosigkeit. Ps. 14, 1.

Nichtige einer solchen Religion konnte dem ernster forschenden Geiste nicht entgehen. Er streift den Mythus ab, geht wieder auf den Grund der Erscheinungen zurück, nimmt die dem Einzelnen zu Grunde liegenden Kräfte mit den Erscheinungen zusammen als Eines, als Ganzes, als Allheit und Einheit und setzt dieses All als Gottheit. Das ist dann der obengenannte Pantheismus, der darum an sich nicht höher steht als der Polytheismus, wenn er auch in unsern Tagen wieder seine Lobredner von solchen gefunden hat, die dem wahren und lebendigen persönlichen Einen Gott aus irgend einem Grunde aus dem Wege gehen oder ihn gar beseitigen möchten.

Hiemit ist das Gebiet der religiösen Entwickelung vom Standpunkt des natürlichen Menschen aus durchschritten. Soweit kann der Mensch in seinem natürlichen Zustand kommen, und ist er gekommen. Das ists, was man auch die natürliche Religion nennt und als Lehre die natürliche Theologie. Aber zu einer Befriedigung, aus dem Zwiespalt heraus zum Frieden, aus der ihm zum Bewußtsein gekommenen Trennung von Gott zu einer Vereinigung mit ihm kam der Mensch nicht. Ja je höher die geistige Kultur der Völker, wie bei den Griechen und Römern, stieg, desto mehr trat auch die Nichtigkeit und Lächerlichkeit ihres religiösen Kultus, sowie die Unzulänglichkeit desselben, der Mangel an Befriedigung ins Bewußtsein, und es machte sich mehr und mehr eine Sehnsucht nach religiöser Hilfe in der ganzen zivilisierten Welt geltend. Das, was die Menschheit auf diesem Wege gefunden, war das nicht, was sie suchten; das was sie fanden, war nur scheinbar das gesuchte Höhere. Es entbehrte der Realität des wirklichen Seins, der Wahrheit. Es war mit Einem Wort nicht Gott, auch der nicht, der sich ihnen in der Natur wenigstens als Schöpfer darbot und erkannt sein wollte.

Da aber der Mensch dazu geschaffen ist, daß er Gott finde und in Ihm sich finde, und dadurch zum Frieden

gelange, die ganze natürliche Religion aber, in der der Mensch sich selber überlassen sieht, ihm das nicht gewähren kann, so ergibt sich daraus für die Erreichung des von Gott selbst bestimmten und gewollten Ziels von selbst die Notwendigkeit, daß Gott auf besonderem Wege, durch besondere Offenbarung und Veranstaltung ins Mittel trete, nicht bloß als der Eine und der alleinige Urgrund alles Seins, sondern als der lebendige, persönliche Gott und Schöpfer aller Dinge, von welchem, durch welchen und zu welchem alle Dinge sind. Röm. 11, 36.

Diese Offenbarung muß den wesentlichen Zweck haben, das gesuchte Ziel der Vereinigung mit Gott zu ermöglichen, den Menschen in die Lebensgemeinschaft mit Gott zu bringen, und dadurch die volle Befriedigung, den wahren Frieden zu gewähren, mit Einem Wort die wahre Religion der Menschheit zu geben. Und das ist die christliche Religion, deren Herrlichkeit eben damit sich dokumentiert.

Die christliche Religion kündigt sich als die gesuchte Offenbarung Gottes, als die wahre, Friede bringende — oder um gleich das rechte Wort zu gebrauchen — die Seligkeit gewährende Religion an. Wie aber erkennen wir, daß sie das wirklich ist?

Da scheint es denn in der That so, daß wir das gar nicht vermöchten. Denn sie ist ja eben deswegen und dadurch Offenbarung, also geoffenbarte Religion gegenüber der natürlichen Religion, daß sie etwas offenbart und bringt oder einen Inhalt hat, den wir in uns selbst nicht haben und nicht finden können, sonst wäre sie ja unnöthig. „Eine Offenbarung, die nichts Neues und Unbekanntes offenbart, ist keine", sagt Lessing. Wo nehmen wir also die Gewißheit her, daß sie es ist? Darauf ist wohl die einzig richtige Antwort: Können wir sie nicht beweisen, so muß sie sich beweisen, dadurch beweisen, daß sie das wirklich auch gewährt, was sie verheißt und was wir suchen und brauchen. Wie sie das aber zu Wege

bringt, das ist nun ihre eigene Sache, und wir wollen es von ihr erfahren. Sie kündigt sich an, als Kraft Gottes selig zu machen, allein selig zu machen und außer ihr nichts (Röm. 1, 15. Apgsch. 4, 12); so wollen wir ihr zunächst aufs Wort glauben; denn diese Offenbarung ist eine historische Thatsache, eine Veranstaltung, ein Faktum, das wir nicht selbst erlebt haben, das uns geschichtlich berichtet und erzählt wird, das wir also glauben müssen, wie jede andere geschichtliche Thatsache, und die, wenn wie sie nicht glauben, also nicht in uns aufnehmen, auch ihre Kraft nicht an uns beweisen, bewähren kann. Es ist daher ganz natürlich, daß die christliche Religion vor allem den Glauben fordert, wie denn auch in der ganzen heil. Schrift, als der Urkunde der Offenbarung, das Wort Religion gar nicht vorkommt, sondern alles in dem Wort Glauben beschlossen wird.

Und hiermit sind wir bei der eigentlichen Aufgabe des katechetischen oder christlichen Religionsunterrichts, bei dem Inhalt dieser Offenbarung Gottes angelangt.

§ 12.

Suchen wir nun ein den ganzen katechetischen Unterricht zusammenhaltendes und leitendes allgemeines Prinzip, so muß sich uns dasselbe aus dem katechetischen Zweck von selbst ergeben. Der katechetische Zweck aber ist kein anderer, als die Katechumenen in den freien selbstbewußten Besitz dessen zu bringen, was ihnen durch ihre Taufe zugesichert ist. Durch die Taufe sind sie aber mit einem Worte ins Reich Gottes versetzt.[1]) So wird also auch der Begriff des Reiches Gottes das gesuchte allgemeine und leitende Prinzip für den katechetischen Stoff und seinen Umfang sein, und es wird sich die obige Regel konkreter so gestalten, daß materiell alles, was nicht zur Lehre vom Reiche Gottes gehört, ausge-

1) Joh. 3. S. Einleitung.

Geschlechts.[1]) Christus ist der Gründer und König dieses Reichs. Aber nicht bloß der historische Mittelpunkt, sondern auch der Wesens- und Lebensmittelpunkt des Reiches Gottes ist Christus. Das Reich Gottes hat in ihm sein Bestehen, es existiert außer ihm nicht. Sein Eintreten in die Welt ist nicht vorübergehendes Faktum, sondern persönliche Verbindung, Menschwerdung für die Menschheit, er ist gleichsam der Menschheit durch Annahme ihrer Natur eingeboren. Er ist nicht dazu bloß erschienen, um etwa eine Lehre vom Reiche Gottes oder von der Erlösung 2c. aufzustellen, sondern persönlich einzugreifen, die Erlösung selbst zu verwirklichen und zu sein.[2]) Nicht seine Lehre, sondern Er selbst in seiner geoffenbarten Persönlichkeit ist der objektive und subjektive Grund seines Reiches. Auch im einzelnen Menschen wird daher das Reich Gottes durch Ihn, durch sein Leben, durch seinen Geist begründet, es ist wesentlich Leben des Sohnes Gottes im Menschen oder Leben des Menschen in Ihm.[3]) Das Reich Gottes ist daher objektiv und subjektiv wesentlich das Reich Jesu Christi. Die Verwirklichung des Reiches Gottes innerhalb dieser sündigen Welt verlangt aber auch ihre Vollendung, die uns die h. Schrift als die Wiederkunft Christi zum Gericht und zur Aufrichtung des zum vollsten Sieg gelangten herrlichen Reiches unter allerlei Bildern vor Augen stellt. — Es ist für den Erfolg des katechetischen Unterrichts von Bedeutung, wenn dem Kinde das Reich Gottes als eine besondere Anstalt für seine Seele entgegentritt, von der es sich umfangen und getragen fühlt, und daß es das Bewußtsein erhalte, wie es durch die Menschwerdung Christi mit dem Sohne Gottes, dem Könige des Reiches Gottes durch und denselben mit dem Vater in wesentlicher Verbindung steht. Es gibt dem Gegenstand

---

[1]) Matth. 3, 2; 4, 17. Gal. 4, 4 f. Luc. 16, 16. [2]) Joh. 14, 6. 1 Cor. 1, 30. [3]) Gal. 2, 20. Eph. 3, 17.

mehr Interesse, und gewinnt von vornherein sein Herz für die Sache.

Durch diese Verbindung und geistige Vereinigung mit dem Vater durch Christum soll der Mensch fürs Reich Gottes werden, was er sein soll, aber nicht ist. Christus ist, wie das ewige Urbild, so auch das Vorbild, das Ideal für sein Reich. Aber deshalb ist das Reich Christi selbst nicht etwas rein ideales, oder abstraktes; sondern er hat selbst die Verwirklichung desselben auf Erden begründet und begonnen. Er hat sich mit den Seinen verbunden und lebt in ihnen, sowie sie mit ihm verbunden sind und in ihm leben. Das Band dieser Verbindung ist der Glaube; und da diese Verbindung allen Gläubigen gemeinsam ist, so ist das Reich Gottes selber eine Gemeinschaft der Gläubigen miteinander. Das Reich Gottes ist die Gemeinschaft der Gläubigen in Christo. Diese lebendige und doppelseitige Gemeinschaft des Glaubens oder der Gläubigen gewährt den Begriff der Kirche, welche ebendamit sich von einer bloßen Gesellschaft (Religionsgesellschaft beliebt man sie bisweilen zu nennen) unterscheidet, als einer bloß äußerlichen Anreihung unter gewissen Gesetzen und Convenienzen. — Durch die Erfassung des Reiches Gottes als Kirche tritt es dem Kinde noch näher; dieses wird sich um so mehr seiner Bestimmung bewußt, als es durch die Taufe als Glied derselben sich weiß.

Der nunmehr bestimmt abgegrenzte reine Begriff des Reichs Gottes, als leitender Grundgedanke des katechetischen Unterrichts, hat uns eine doppelte Seite gezeigt, deren Beachtung von größter katechetischer Wichtigkeit ist. Von der einen Seite nämlich trat uns das Reich Gottes als eine objektive, historische Offenbarungsthatsache zur Begründung des Heils überhaupt entgegen. Von der anderen Seite aber ist diese historische Heilsthatsache nicht etwas in sich Abgeschlossenes, sondern geht über sich selbst hinaus und sucht sich in den einzelnen Menschen zu realisieren. Dadurch

die Lehre von der Erlösung. Sie hat aber die Lehre von Gott, von dem das Heil ausgeht, sowie die Lehre vom Menschen, für den es bestimmt und durch dessen Verhältnis es modifiziert ist, zu ihrer natürlichen und notwendigen Voraussetzung oder Begleiterin; welche aber ebendeshalb in stetiger Beziehung zu jener als ihren Mittelpunkt gehalten werden müssen. Dadurch zerfällt der katechetische Stoff von selbst in die drei Teile 1) in die Lehre von Gott, 2) in die Lehre vom Menschen, 3) in die Lehre vom Heile.[1])

2) Umfang des Inhalts.

a) Lehre von Gott.

§ 13.

Die Lehre von Gott erschöpft sich in seinem Dasein, seinem Wesen, seinen Eigenschaften und seinem Willen.

Mit abstrakten Begriffen von Gott den Unterricht anfangen, ist unfruchtbar; das Sein Gottes konstruieren, und vielleicht vom absoluten Sein ausgehen wollen, thöricht. Der Katechet, besonders der Anfänger im Amt, hüte sich, von seinen religionsphilosophischen Forschungen sich verleiten zu lassen, auch bei den Kindern dasselbe Bedürfnis vorauszusetzen. Dem Kinde ist Gott nicht bloß, sondern ihm ist er da. Das Dasein Gottes kündigt sich dem kindlichen

---

[1]) Daß diese Einteilung mit der gewöhnlichen dogmatischen Einteilung zusammenfällt, kann nicht auffallen, da der katechetische Lehrstoff an sich kein andrer sein kann, als der dogmatische, und beide sich nur bezüglich des Umfangs im Einzelnen, so wie in der Behandlung unterscheiden. Die Anordnung des Stoffes ist mit diesen drei Teilen, wenn sie auch im allgemeinen hiemit als die natürliche bezeichnet ist, doch an sich noch nicht gegeben; am allerwenigsten aber kann im katechetischen Unterricht eine eigentliche Trennung dieser Teile so gemeint sein, daß sie nicht überall sich begegneten und die Hand reichten. Sie werden sich im lebendigen Unterricht immer berühren, und je lebendiger dieser ist, desto häufiger.

Gemüte so sehr an, daß selbst viel Beweisens über dieses Dasein nur vom Uebel sein kann. Ein Kind leugnet das Dasein Gottes von vornherein nicht; und wenn es dann durch die mannigfachen Offenbarungen Gottes hindurchgeführt ist, und ihn in seinem Walten kennen gelernt hat, ja wenn das Kind durch den beabsichtigten und erreichten Zweck des katechetischen Unterrichts mit Gott selbst in lebendige Verbindung getreten ist, so darf man für den Glauben an das Dasein Gottes wahrlich auch späterhin nichts fürchten, während da, wo das Kind mit bloßen abstrakten Beweisen abgefertigt ist, dem Eingang späterer Zweifel am meisten Vorschub geleistet ist. Es ist daher auch in diesem Teil der Lehre, der so leicht an das Spekulative anstreift, so biblisch-praktisch als möglich zu verfahren. Man hebe insonderheit das Beseligende, das Tröstliche und Ermunternde des Gedankens an Gott, daß er für uns da ist, daß wir einen Gott haben 2c. hervor, im Gegensatz gegen die traurige Gottverlassenheit 2c.

In Wahrheit ist aber Gott für uns nur da, wenn und soweit er erkannt wird, und zwar in seiner Wahrheit erkannt und aufgenommen wird. Auch den Heiden gegenüber war Gott da, aber da sie ihn nicht erkannten, so war er für sie so gut wie nicht da. Auch der falschen Erkenntnis ist Gott nicht wahrhaft da. Darum kommt allerdings auf die richtige und wahre Erkenntnis des Wesens Gottes sehr viel an.[1])

Es ist aber klar, daß die wahre Erkenntnis nur die ist, die er selber gibt, nicht die sich der Mensch selbst macht. Wir sind daher wesentlich an seine Offenbarung im Wort und Werk gebunden. Wenn nun das Wort Gottes in Beziehung auf sein Wesen sagt: Gott ist Geist,[2]) so tritt auch hier sogleich die praktische Beziehung hervor: die ihn anbeten, müssen ihn im Geiste und in der Wahrheit anbeten. Die Wahrheit der Anbetung, wie

---

[1]) Joh. 17. [2]) Joh. 4, 14. Nicht: Gott ist ein Geist.

sie in der Offenbarung Gottes in seinem Worte gegeben ist, tritt aber allen falschen Gebilden, wie sie sich der Mensch selbst macht, und wie sie sich als lügenhaft erweisen, entgegen. Wie daher das Dasein Gottes dem Atheismus, so tritt die wahre Erkenntnis des Wesens Gottes insbesondere den beiden Formen des Pantheismus und Polytheismus entgegen. Gott ist Geist; Geist ist Leben. Gott ist Geist und Leben schlechthin, gleichsam der Geist und das Leben, Urquell des Geistes und Lebens, und darum von allem was von ihm kommt und gekommen wesentlich verschieden. Da aber sein Wesen an sich, als der absolute Geist für uns unbegreiflich ist, so hat er sich uns als den Urquell des Geistes und Lebens thatsächlich geoffenbart in der Schöpfung, und offenbart sich fortwährend in der Erhaltung und Regierung; so daß alles Sein außer ihm nicht Er selbst, sondern ein Akt seines schöpferischen Willens, ein Geschöpf von ihm ist, während der Pantheismus Ihn und sein Geschöpf identifiziert. Ebenso ist Er also auch allein seinem Sein und Wesen nach — alles andre Sein und Wesen ist Geschöpf und Geschaffenes — wahrhaftig Gott; während der Polytheismus das Geschöpf selbst als den Schöpfer ansieht.

Hat sich der Katechet diese Gegenbeziehungen recht klar gefaßt, so wird es ihm leicht gelingen, in populärer Weise die Kinder vor diesen Abwegen zu warnen und zu wahren, und seinen eignen katechetischen Vortrag rein zu erhalten. Die pantheistische Richtung unsrer Zeit, von einer pantheistisch-philosophischen Schule unterstützt, macht es zur Notwendigkeit. Vgl. § 11.

In der Offenbarung Gottes als Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt tritt uns sein Wesen als ein persönliches näher,[1]) im Gegensatz zur toten Abstraktion Gottes von der Welt, oder zum bloßen Gedanken Gottes.

---

[1]) 1. Tim. 6, 15. Ps. 115, 3. Ps. 33, 9. 13, ff. Jerem. 10, 10. Apgsch. 15, 18. Ps. 94, 7—9.

Aber erst in spezieller Beziehung zu uns gewinnt diese Persönlichkeit des Wesens Gottes für uns seine volle Bedeutung und unser volles Interesse. In dieser wahren Beziehung der thatsächlichen Offenbarungen zu uns modifiziert sich auch die Persönlichkeit Gottes. Unsre Erhaltung und Regierung ist wesentlich bedingt durch unsre Erlösung und Heiligung, als worin das Wesen Gottes als Dreipersönlichkeit sich geoffenbart hat. Mit der Lehre vom Wesen Gottes ist daher zugleich die Lehre von der Dreieinigkeit so zu verbinden, daß die Einheit und Einigkeit des wahren Gottes durch seine dreifache Heilsoffenbarung als Vater, Sohn und Geist nicht aufgehoben und dafür ein Dreigöttertum statuiert wird. Es ist daher die Lehre von der Dreieinigkeit stets im Zusammenhang mit und Beziehung zum Reiche Gottes als Offenbarung des Einen Gottes in dem dreifachen Heilswerk der Schöpfung Erlösung und Heiligung zu erfassen, in welchen dreien Heilsthaten sich immer der Einige Gott als der Dreieinige offenbart, der Vater in der Schöpfung durch das Wort (den Sohn), in der Erlösung der Sohn vom Vater gesandt, in der Heiligung der h. Geist als Geist des Vaters und Sohnes.

Spekulative Erörterungen und Beweise sind nicht am rechten Ort im katechetischen Unterricht und das um so weniger, als alle bisherigen Versuche von Melanchthon bis auf die neueste Zeit sich mehr oder weniger unzutreffend erwiesen haben, und weder die thatsächliche Heilsthatserkenntnis, noch die thatsächliche Heilsaneignung von diesem rein wissenschaftlichen Problem abhängig ist. Die thatsächliche Offenbarung Gottes ist der einzige für sie nötige und haltbare Beweis. Das Begreifenwollen des Unbegreiflichen ist eine Thorheit. Gott kann nach seinem Wesen in sich selbst in keinen menschlichen Begriff, in keine menschliche Vorstellung aufgehen. — Mit dem Gefühl der Abhängigkeit von Gott, dem absoluten Geist, ist auch die

demütige Anerkenntnis seiner Unbegreiflichkeit, und Unterwerfung unter seine Offenbarung in seinem Worte unmittelbar gegeben.

§ 14.

Das Verhältnis Gottes zur Welt ist ein lebendiges, bleibendes. Es ist ein beständiges Wirken Gottes in der Welt und für die Welt. Apgsch. 17, 27. 28. In diesem seinem ursprünglichen und fortwährenden Bezeigen gegen die Welt offenbart er uns, oder vielmehr erkennen wir seine Eigenschaften.

Bei der Lehre von den Eigenschaften Gottes ist nun vor allem der im ersten Anblick unscheinbare, in der That aber höchst wichtige katechetische Mißgriff bemerklich zu machen, sie (so wie überhaupt die Lehre von Gott im allgemeinen) als Appertinenz des ersten Glaubensartikels zu betrachten und zu behandeln. Gerade daran leidet unser jetziges Geschlecht, daß es Gott stets vielmöglichst von seinen lebendigen Offenbarungen, und insonderheit von der Offenbarung in seinem Sohne zurückschiebt in ein Allgemeines, Abstraktes, in eine unbestimmte Gottheit; und ebendarum den Sohn und den Geist von alle dem, was man von Gott prädiziert, bewußt oder unbewußt ausschließt. Der Christ kennt keinen andern Gott als den dreieinigen nach seiner dreiseitigen Heilsthatoffenbarung. Nur so ist er ihnen nicht der leblose, leere, abstrakte Begriff, sondern der lebendige, geoffenbarte — der wahrhaftige, der in seiner Wahrheit erkannte und darum, nicht wie den Athenern unbekannte, sondern bekannte Gott. (Apgsch. 17, 23.)

Was die praktische Verwertung der Lehre von den Eigenschaften Gottes betrifft, so sei hier bloß darauf hingewiesen, daß die heil. Schrift selbst in Stellen wie: 1. Mos. 17, 1. „Ich bin der allmächtige Gott, wandle vor mir und sei fromm“; oder wie in dem oft wiederholten: „Ihr

sollt heilig sein, denn ich bin heilig", den Typus gibt. Wie sie selbst die Art des Seins und Bezeigens Gottes gegen die Welt uns zeigen, so haben sie nicht ein bloß theoretisches Interesse, als eine müssige Beschreibung Gottes; sondern wir erkennen in ihnen eine unmittelbare Forderung des entsprechenden Gegenbezeigens. Wie sie selbst nicht bloße Namen sind, sondern etwas Wirkliches und Wahrhaftes im Sein und (wenn wir so sagen dürfen) in der Gesinnung Gottes ausdrücken; so wenden sie sich auch an unser Sein und unsre Gesinnung. Dies ist dasjenige praktische Moment, welches die Eigenschaften Gottes zum katechetischen Gegenstand macht, und ohne welches diese Lehre besser auf dem theologisch-dogmatischen Gebiete bleibt. Wo sie freilich fast das ganze Gebiet des katechetischen Unterrichts ausfüllen und so zu sagen, zum katechetischen Tummelplatz[1]) geworden sind, um die beseitigten eigentümlich christlichen Lehren zu ersetzen, da ist, so zu sagen, des Guten zu viel gethan, wo man sich aber mit dem Auswendiglernen und Abfragen trockener Definitionen begnügt, zu wenig. Lebendig anschauliche Darstellung mit kräftiger Anwendung aus dem und für das Leben thut hier not, wenn nicht dürrer Schematismus und Mechanismus heraus kommen soll.

Man hat sich vielfach bemüht, und hat verschiedene Wege eingeschlagen, die Eigenschaften Gottes nicht nur wissenschaftlich zu deduzieren, sondern auch sie in einer gewissen Ordnung unter einander zu verbinden. An sich scheint es für den katechetischen Unterricht zunächst gleichgültig, in welcher Ordnung sie aufgeführt werden, da es mehr um

---

[1]) Carstensen gibt in seiner Katechetik 2. Bd. über die einzige Eigenschaft der Heiligkeit eine Katechisation von 30 großen Octavseiten; und eine über die Taufe von 21 Seiten. In der erstern nimmt nur die Hinleitung auf den Begriff Heiligkeit über 6 Seiten ein, ohne doch zuletzt auf den Begriff selbst anders als durch einen Sprung zu kommen.

ihre fruchtbare Anwendung, als um ihren innern Zusammenhang oder um wissenschaftliche Verbindung zu thun ist. Indessen ohne alle Ordnung, als bloße Nomenklatur, lassen sie sich nicht wohl ohne Nachteil behandeln, ohne daß der Unterricht zum mindesten unsicher wird. Schon der Begriff des katechetischen Unterrichts scheint eine solche Ordnung zu fordern, und die Erleichterung des Lernens macht sie wünschenswert.

Die vollständigste und unmittelbarste Offenbarung Gottes an den menschlichen Geist ist die Offenbarung seines Willens, worin sein Verhältnis zum Menschen, wie das des Menschen zu Gott enthalten ist. Erst hierin erhält die Religion ihren bestimmten positiven Inhalt. Die Offenbarung seines Willens ist die Herablassung Gottes zur Gemeinschaft der Menschen mit ihm. Die Gemeinschaft mit Gott ist des Menschen Seligkeit. Daher ist die Absicht der Offenbarung seines Willens keine andre, als die Seligkeit des Menschen; sowie sein Wille selbst keine andere Absicht hat. Die Bedingung aller Seligkeit aber und aller Gemeinschaft mit Gott ist Heiligkeit, wie die Sünde Abfall und Trennung von Gott und somit der Grund aller Unseligkeit ist. Daß der Mensch heilig sei, ist im allgemeinen der nächste Wille Gottes. Im besonderen aber nimmt die Offenbarung eine doppelte Richtung, einmal zur Darlegung dessen, was zu dieser Heiligkeit gehört, oder was Gott zu dieser Heiligkeit von Seiten der Menschen fordert und fordern muß: das Gesetz; sodann, wie der Mensch, wenn er dieser Forderung nicht Genüge leisten, das Gesetz nicht erfüllen kann, doch zu dieser Heiligkeit und somit zur Seligkeit gelangen kann: das Evangelium. Es ist ein und derselbe Wille Gottes, der sich in beiden Richtungen ausspricht, nämlich die Heiligung des Menschen behufs seiner Seligkeit. In dieser Beziehung ist die gewöhnliche Scheidung beider, in den heiligen und in den gnädigen Willen Gottes (Gesetz — Evangelium) nicht richtig und kann leicht zu der

falschen Vorstellung verleiten, als ob der eine nicht ebenso heilig und gnädig wäre als der andere. Beide sind Beides.

b) Lehre von dem Menschen.

§ 15.

Richtige Erkenntnis des Menschen ist für die katechetische Thätigkeit von größter Wichtigkeit. Sie ist gleich der Untersuchung des Terrains, darauf gebaut werden soll. Und sowie der Katechet selbst keine sichern Schritte thun kann, folglich für seinen Zweck nicht mit Sicherheit arbeiten kann, wenn er mit der Natur des Menschen überhaupt, und dem Gang seiner Entwickelung, sowie mit den dieser entsprechenden Anlagen und Zuständen des Kindes nicht bekannt ist, ebenso wenig kann vom Kind erwartet werden, daß der Unterricht zu gedeihlicher Frucht komme, und das Reich Gottes in ihm sich wahrhaft gestalten könne, wenn es sich selbst, sowie die geistigen Bedürfnisse und Zustände des Menschen, das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens von Jugend auf, nicht im rechten Lichte erkennt. Eine eigentliche Körper- und Seelenlehre ist hier nicht am Orte.[1]) Jedenfalls aber darf der gewöhnlichen Einteilung des Menschen in Leib und Seele gegenüber die trichotomische Einteilung der heil. Schrift in Leib, Seele und Geist nicht übersehen werden (1. Thess. 5. 23.); schon um den Gegensatz des fleischlichen und geistlichen Lebens begreiflich zu machen, sodann um der richtigen Auffassung der Heilsordnung überhaupt willen.

---

[1]) In dem kat. Lehrbuch v. Schmidt findet sich als 2. Hauptstück, nachdem der Mensch im 1. Hauptstück geistig seziert worden, eine förmliche anatomische Beschreibung aller Theile und ihrer Verrichtungen bis auf den „Mastdarm" herab! Freilich aber auch eine vollständige Naturgeschichte der Thiere 2c. — Das Alles gehörte zu den „Lehren der Vernunft von Tugend und Religion"! Aerger noch und wahrhaft Aergernis gebend findet sich dergleichen aus der Basedow'schen Zeit, z. B. in Hufnagel („über den ersten Religions-Unterricht") Bahrdt's Katechismus der natürlichen Religion. (S. v. Z. II., 2, 1. S. 25.)

Bei der Lehre vom Menschen handelt es sich hauptsächlich um Ursprung und ursprüngliche Bestimmung, sowie um den jetzigen Zustand und dessen Ursprung und Veranlassung, und wird sich diese Lehre daher in den Kapiteln vom göttlichen Ebenbild und von der Sünde vollziehen.

Das göttliche Ebenbild am Menschen ist zunächst in seiner richtigen Stellung zum Menschen und seinen leiblichen und geistigen Anlagen selbst aufzufassen, sodann in seinem Unterschied vom wesentlichen Ebenbilde Gottes, dem Sohne Gottes (Col. 1, 15. Hebr. 1, 3). Der Mensch ist nicht das Ebenbild Gottes schlechthin; das ist der Sohn Gottes, und dieser ist Urbild des Menschen und Vorbild, nach welchem und zu welchem der Mensch geschaffen ist, womit zugleich seine Bestimmung ausgesprochen ist.

In Beziehung auf die Sünde kommt der Ursprung, die Folge und das Wesen derselben in Betracht. Der Ursprung ist nicht metaphysisch, sondern rein historisch zu geben. Es handelt sich zunächst um das Dasein derselben in dieser Welt unter den Menschen. Wohl aber ist auf das Entstehen und die stufenweise Entwickelung der ersten Sünde nach 1. Mose 2, 16. 17 u. 3, 1—6 und mit Hinzunahme von V. 12 und 13 recht ernstlich einzugehen.

Die Folge der ersten Sünde ist zunächst als natürlicher Verlust der ursprünglichen Ebenbildlichkeit, der ursprünglichen heiligen Beschaffenheit der menschlichen Natur aufzufassen, die sich durch natürliche Zeugung als die sogenannte Erbsünde fortpflanzt; sodann als positive Strafe im Verlust des paradiesischen Zustandes. Dem Anstoß an der Lehre von der Erbsünde liegt gewöhnlich die Verwechselung der persönlichen That, die sich ja freilich nicht forterben kann, mit der Folge der That zu Grunde.

Wir machen nochmals auf die Wichtigkeit einer richtigen Auffassung und Darstellung dieser Lehre aufmerksam. Hier ist es, wo dem Kinde eine richtige oder falsche Richtung für sein ganzes künftiges religiöses Denken, Fühlen, Wollen, und Handeln gegeben wird. Hier muß der richtigen Erkenntnis und der rechten Würdigung und Annahme der Erlösungsanstalt vorgearbeitet werden. Hier soll dem Kinde die Notwendigkeit einer außerordentlichen Hilfe, und in dieser Notwendigkeit die unendliche Liebe Gottes, welche diese Hilfe bereitet hat, recht zum Bewußtsein gebracht werden; hier soll es ihm klar und fühlbar werden, wie der Mensch, in Reinheit und Seligkeit geschaffen, in der schönsten Harmonie seines Geistes und aller seiner Kräfte unter sich, weil mit Gott, ein Leben in Gott und in seligem Genuß der Liebe und Herrlichkeit Gottes hätte führen können; wie aber durch die Sünde die ursprüngliche Reinheit und Heiligkeit verloren ging, wie dadurch jene Harmonie seines Wesens zerstört worden (Röm. 7), der Mensch somit ebenso der ursprünglichen Seligkeit wie der Kraft, sie sich selbst wieder zu erwerben, verlustig gegangen, wohl aber noch die Fähigkeit und Möglichkeit, aus diesem Zustande durch Gottes Gnadenanstalt errettet und seiner ursprünglichen Bestimmung wieder zugeführt zu werden, in sich habe.

c) Lehre vom Heil.

§ 16.

Die Lehre vom Heile oder vom Reiche Gottes im speziellen Sinne ist die Lehre von Jesu Christo und seinem Werke, das Evangelium. Sie tritt zunächst als Thatsache, als faktische Offenbarung auf. Das Heil der Welt wurde von Gott nach Veranlassung und Maßgabe der vorhandenen Krankheit oder der Sünde beschlossen, vorherverheißen, vorbereitet, ausgeführt. Dasselbe soll aber jedem Einzelnen zugeeignet, an jedem Einzelnen zu Stande gebracht, und so das Objektive zum Subjektiven werden. Daher teilt sich

die Lehre vom Heile in zwei Teile, davon der eine die objektive Heilsanstalt, der andere die subjektive Heilung kennen lehrt. Im objektiven Teil ist nun die erste und notwendige Grundlage historisch. Er umfaßt die Veranstaltungen Gottes zum Heil der Menschen im A. und N. Testament, eine Geschichte des Reiches Gottes.

Auf diese historische Basis gründet sich nun die Lehre von der wirklichen Erwerbung des Heils durch Jesum Christum, welches zunächst als Erlösung und Versöhnung sich bestimmt, je nachdem man entweder mehr vom Menschen und seiner Sünde ausgeht, oder mehr von Gott selbst und seinem Verhältnis zur sündigen Menschheit; oder je nachdem man den sündigen Zustand mehr von seiner natürlichen Seite, oder mehr von Seite der positiven Strafe Gottes ansieht. Beide Seiten sind sich wesentlich ergänzend, eine in der andern sich vollendend. — Der Begriff der Versöhnung findet häufig Anstoß, und wird gerade von denen, die den Mangel einer gründlichern Bildung durch den Schein seichter moralischer Sentenzen ersetzen wollen, am meisten genommen wegen des Begriffs des Zorns und der Feindschaft, den der Begriff der Versöhnung in Gott voraussetzt, und welcher mit der Liebe Gottes, aus der doch die biblische Erlösungslehre abgeleitet werde, im Widerspruch stehe. Dieß ist ganz der Standpunkt gewöhnlicher Reflexion eines erwachenden Verstandes, gegen welchen das Herz gesichert werden muß. Es liegt aber diesem Räsonnement die Verwechselung des Zorns mit Haß und Leidenschaft zu Grunde. Selbst von Haß ist Gott nicht frei, und Niemand wird behaupten wollen, daß Gott die Sünde liebe und nicht hasse, vielmehr ist es ein wesentliches Postulat eines heiligen Gottes, daß er die Sünde hasse. Aber hier wird eine neue Verwechselung begangen, die des Sünders mit der Sünde[1]). Die Sünde haßt Gott, den

---

[1]) So z. B. in dem Katechismus von Buchrucker Frage 159, wie sich Gott gegen die Sünde als Liebe erweist?

Sünder liebt er; aber gewiß nicht darum, weil er ein Sünder, sondern weil der Sünder sein unglückliches Geschöpf ist. Sofern er Sünder ist, zürnt ihm Gott. Zorn hebt die Liebe nicht auf, vielmehr ist Zorn ein Beweis, daß Gott noch liebt. Wo die Liebe aufgehört hat, tritt nicht Zorn sondern Haß ein. — Des Vaters Liebe ist nicht erstorben, wenn er seinem Kinde um dessen Ungehorsams willen, um der lieblosen Gesinnung und That willen, die es ausgeübt, Gutes entzieht, Strafe diktiert, Strafe übt, wenn er dem Kinde zürnt. Im Gegenteil würde Nichtzürnen Mangel an Liebe, Gleichgültigkeit anzeigen. Darin aber bricht die Liebe in voller Kraft durch, daß Gott selbst die Hand bietet, und das, was zur Versöhnung nötig ist, die Aufhebung der Sündenschuld, selbst veranstaltet [1]). Es ist also reiner Mißverstand, wenn man glaubt, durch den Begriff der Versöhnung sei die Liebe in Gott negiert; sowie es ein gleicher Mißverstand ist, wenn man eine Erlösung ohne Versöhnung sich denken will.

Eine Versöhnung und Erlösung ohne erlösende und versöhnende Thatsache, durch welche der Grund des gerechten Zorns Gottes aufgehoben und die Folge der Sünde vernichtet wird [2]), ist ebenso unmöglich. Diese Thatsache umfaßt den ganzen Complex der Erscheinung Jesu Christi von seiner Menschwerdung bis zu seiner Auferstehung und Himmelfahrt, insbesondere aber sein Leiden und Sterben, als worin er den besonderen Willen seines himmlischen Vaters zur Versöhnung des menschlichen Geschlechts erfüllte. Insofern nun das, was Jesus that und litt, zu betrachten ist als das, was, um die Erlösung und Versöhnung zu Stande zu bringen, geschehen mußte; aber auch alles das, was geschehen mußte, wirklich geschehen ist, also allen durch die Sünde im Verhältnis zu Gott und Menschen d. h. durch

---

[1]) „Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber." 2 Cor. 5, 19. [2]) Röm. 8, 3.

die Gerechtigkeit Gottes bedingten und von seiner Liebe gewährten Forderungen vollkommen Genüge geleistet worden: bildet den Begriff der Genugthuung. Gott hat sich selbst, seiner Gerechtigkeit und seiner Liebe genug gethan.

Die Lehre von der Genugthuung Christi scheint zwar beim ersten Anblick ein rein dogmatisches Interesse zu haben; allein das praktische, kirchlich-katechetische Moment tritt alsbald hervor, wenn wir nur die allernächste Folgerung festhalten, daß somit Christus vollkommener, und in dieser seiner Vollkommenheit der einzige Heiland und Helfer ist. Es gibt dies den Begriff des vollgültigen Verdienstes Christi, nach welchem weder der Mensch selbst mehr etwas zu verdienen hat — wie er denn auch nichts verdienen kann —, noch auch außer dem Verdienste Christi irgend etwas als Genugthuung betrachtet werden kann und darf. Das Opfer Christi am Kreuz ist das einzige und ausschließliche Opfer für die Sünden der Welt [1]). Diese biblische, ächt protestantische Lehre steht daher im direktesten Gegensatz zum Meßopfer und dessen Verdienstlichkeit, wie zum sogenannten Verdienste der Heiligen in der katholischen Kirche. Aber es ist dieser Gegensatz nicht bloß ein konfessioneller, beschränkter, sondern ein allgemein menschlicher. Es ist der Irrtum der Selbstgerechtigkeit und Werkheiligkeit, dem hier seine Wurzel abgeschnitten, oder sein Boden entzogen werden soll. Ein Irrtum, eine Sünde, die so tief im Wesen des natürlichen Menschen begründet ist!

Die Vollgültigkeit der Genugthuung Jesu Christi hängt aufs Genaueste mit seiner Persönlichkeit zusammen, sofern nur Er und kein Anderer das leisten konnte, als wahrhaftiger Gott und wahrhaftiger Mensch, jedoch ohne Sünde. [2]) Die Lehre von der Person Christi ist daher wesentlicher

---

[1]) Hebr. 10, 14. 26. [2]) Hebr. 7, 24 ff.

Teil des katechetischen Unterrichts, und zwar nicht bloß, wie sich von selbst versteht, im historischen, sondern im dogmatischen Sinn. Es handelt sich nicht bloß um die Geschichte, sondern auch um die Beschaffenheit seiner Person, d. i. um seine Persönlichkeit. Wäre es wie z. B. im Mohamedanismus, daß es sich bloß um eine Lehre handelte, oder, wie im alten Heidentum um theologische und philosophische Schulen; oder wäre die ganze Erlösung, wie einzelne irrtümlich sie dafür ansehen, nur eine moralische Besserungsanstalt, so könnte die Person dessen, der die Lehre gab, oder auch die Anstalt gründete, ganz außer Spiel bleiben. Selbst das Gesetz Mosis steht mit Mose und seiner Person eigentlich in keinem Zusammenhang. Allein die Erlösung des Menschen beruht auf einer Thatsache, und die Lehre ist nur das Wort dieser Thatsache. Die Thatsache aber betrifft wieder nicht eine einzelne Handlung einer Person, sondern die ganze Erscheinung und Existenz derselben. In der Person ist die Thatsache konzentriert. Darum ist Er selbst uns gemacht zur Erlösung, und ohne, außer ihm ist sie nicht. 1. Cor. 1, 30. Er lehrt und zeigt nicht einen Weg außer ihm, sondern er selbst ist der Weg; die Lehre Christi ist wesentlich Lehre von Christo, weil Lehre von der Erlösung. Die Wahrheit, die er lehrt, ist Er selbst. Joh. 14, 6.

Anm. Schon darin auch liegt ein bedeutendes katechetisches Interesse, daß in der Persönlichkeit Jesu, als Vereinigung von Gottheit und Menschheit, dem Kinde das Urbild wie Vorbild seines Seins zur Erscheinung und somit zur Anschauung kommt. — Wie weit jedoch der Katechet auf die dogmatischen Eigentümlichkeiten der Person Christi und deren Beziehung zur Erlösungslehre einzugehen habe, wird teils vom Umfange seines Unterrichts, teils von der Beschaffenheit seiner Katechumenen abhängen.

§ 17.

Nächst der bisher betrachteten objektiven Seite der Lehre vom Heile, kommt nun auch 2) die subjektive Seite in Betracht, die Frage, wie der Zweck der objektiven Er-

lösungsthatsache subjektiv am Menschen erfüllt und verwirklicht werde, oder wie das in Christo erschienene Reich Gottes zu den Einzelnen komme, jeder in dieses Reich wahrhaft versetzt, und also das Werk Christi hinausgeführt werde? Diese Hinausführung des Werks Christi in und an den einzelnen Menschen ist der dritten Person der Gottheit eigentümlich, ist das Werk des heiligen Geistes[1]); und die eigentliche Frage ist, wie und wodurch das geschehe? Beide Fragen finden aber ihre Erledigung einerseits in der sogenannten Ordnung des Heils, auch Heilsweg genannt, andererseits in der Lehre von den Gnadenmitteln.

Bedenken wir nun, wie es die höchste katechetische Aufgabe ist, die Katechumenen nicht bloß über ihr Heil zu belehren, sondern zum Heil zu führen, sie in den vollen selbstbewußten Besitz des Reiches Gottes und Jesu Christi zu versetzen, so werden wir leicht die hohe Bedeutung dieses Teils der katechetischen Thätigkeit erkennen, werden erkennen, daß hier eigentlich der Nerv- und Lebenspunkt derselben gegeben ist, von welchem aus das ganze Gebiet durchdrungen, belebt und umfaßt wird. Sehr oft wird dies im katechetischen Unterricht übersehen, und selten werden die einzelnen Teile und Momente des gesammten Unterrichtsgebiets in dieser ihrer lebensvollen Beziehung gefaßt und als wirkliche Teile einer organischen Ordnung des Heils behandelt. Daher kommt es, daß man die rechte Ökonomie verfehlt, sich oft bei Punkten, die in dieser Beziehung ganz unwesentlich erscheinen, zu lange aufhält, und die wesentlichen Punkte zu karg und kurz behandelt.

Es ergibt sich daraus von selbst, daß die Ordnung des Heils, oder vielmehr die Behandlung des ganzen Unterrichtsstoffs als Ordnung des Heils von der größten

---

[1]) Joh. 14, 16. 26; 15, 26; 16, 8. 13. 14.

Wichtigkeit ist, deren der Lehrer bei allen Teilen seines Unterrichts sich bewußt sein soll.

Im allgemeinen sei über dieselbe hier folgendes bemerkt.

Die Heilsordnung ist von zwei Seiten her bestimmt, durch das, was der Mensch ist (Ausgangspunkt) und was er werden soll (Zielpunkt). Das Gelangen von dem einen Sein zum andern Sein, die Veränderungen, die im und am Menschen vorgehen, die Stufen, die hier das innere Leben des Menschen zu durchlaufen hat, bilden die Wirksamkeit des heil. Geistes in der Ordnung des Heils. Der Verlauf beginnt wesentlich damit, daß der natürliche Zustand des Menschen nach dem Gesetz (I. Hauptstück) erkannt werde, und durch Ergreifung das ihm bereitete und dargebotene Heil in Buße, Glauben und Bekehrung, in der Begründung des neuen Lebens (II. Hauptstück, bes. 2. und 3. Artikel) sich vollzieht.

Das Alles aber ist nicht vom Menschen selber und nicht aus ihm, sondern ist als reine Gnadengabe Gottes zu erkennen. Und je lebendiger der Mensch von der Erkenntnis dieser Gnadengaben und ihrer Notwendigkeit zur Seligkeit durchdrungen ist, desto lebendiger wird sich in ihm auch das Verlangen und die Sehnsucht nach dem Besitz und der Vergewisserung des Besitzes regen. Der Ausdruck dieses Verlangens ist nichts anderes als das Gebet.

Das Gebet schließt sich daher unmittelbar an den 3. Artikel des Glaubensbekenntnisses an und wird mit Recht als Gnadenmittel gezählt. Es ist einerseits die subjektive Voraussetzung zur Erlangung der Gnadengaben; andererseits ist es auch nun bereits eine Frucht des lebendig erkannten und ersehnten Gnadenstandes, das im Glaubensartikel dargeboten ist, es ist selbst eine Gnadenwirkung des heil. Geistes. Es ist so zu sagen das Echo von dem Amen, womit die Glaubensartikel schließen, in dem sich das Verlangen ausspricht, all' der verheißenen Güter in vollem Maße teilhaftig zu werden; aber auch der Beweis der

im Glauben erlangten Kindschaft selber, nach welcher er sich in dem Verhältnis zu seinem Vater in Christo Jesu weiß, daß er alles von ihm erwarten und erhoffen kann. Daher greift das Gebet auch über die 2 nächsten Glaubensartikel hinüber und in den 1. Artikel und in die allgemeine Offenbarung Gottes, als Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, sowie in das I. Hauptstück, das ihm seine Sünde vorhält, hinein. Kurz es stehen ihm alle guten und vollkommenen Gaben des Leibes und der Seele offen.

Im Katechismus tritt uns zwar das Gebet als drittes Hauptstück nur in der vom Anfang an fixierten und in der von Christo selbst gegebenen Form entgegen. Aber wie es schon in der ältesten Zeit als der Inbegriff der Hoffnung in dem Kleeblatt der 3 christlichen Grundtugenden erscheint (quid sperandum neben dem quid credendum und quid amandum, Augustin), so hat es Luther mit Recht das Gebet aller Gebete genannt.

Uebrigens handelt es sich hier nicht sowohl um das Gebet selbst in Bezug auf das Subjekt, als um die Lehre vom Gebet, um die Erkenntnis, was das Gebet sei, was es auf sich habe, wie es im Leben richtig geübt werden soll, und welche Stelle es im Gang des Heilswegs der Erkenntnis nach einnimmt. Das Gebet selbst, das Beten, darf und soll nirgends fehlen. In dieser Beziehung ist das Verhältnis des durch die Kindertaufe inaugurierten Katechumenats ein von dem Katechumenat der alten Kirche wesentlich verschiedenes. Bei diesem gehörte das Vater-Unser-Gebet zu den Mysterien, zur Geheimlehre, und wurde erst im letzten Stadium den Katechumenen übergeben. Bei dem jetzigen Katechumenat macht das Gebet, das Beten, so zu sagen den Anfang und geht dem eigentlichen Schul- und Kirchenunterricht voraus. Es ist das Erziehungsmittel in dem elterlichen Hause und soll das Kind bei allen Stufen seines Unterrichts- und Heilserkennt-

nisweges begleiten.[1]) Luther hat hiezu eine herrliche Anleitung gegeben, nicht bloß in der kurzen Form die 10 Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten,[2]) wo er das letztere (Vater Unser) bloß in reicher Gebetsform gibt, sondern auch und noch mehr in seiner „Einfältigen Weise zu beten“,[3]) wo er nicht bloß das Vater Unser abermals in kürzerer Gebetsform erläutert, sondern daran auch die Anleitung beigibt, wie man einfältig betrachten soll die 10 Gebote und den christlichen Glauben.

Die Lehre von den Gnadenmitteln erledigt sich neben dem Gebet in der Lehre vom Wort und Sakrament. Das Wort ist jedoch in seinem ganzen Umfang zu nehmen, als die vollständige Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift, und zwar als Geschichte wie als Lehre.

Die Sakramente fallen zwar in gewisser Beziehung gleichfalls ins Gebiet des Worts, sie machen einen Teil des Inhalts des Wortes aus; aber in ihrer objektiven Wahrheit, als besondere Gnadenmittel, bestehen sie als Handlungen, und treten als solche nicht sowohl dem Wort als solchem, als vielmehr nur der Predigt des Worts gegenüber.

Sie sind gleich dem Wort das Medium der Erhaltung und Fortpflanzung, also des Bestehens der Kirche in ihrer

---

[1]) Zum Gebet z. B. gehört allerdings schon der Glaube; aber auch das Ringen nach dem Glauben ist schon ein Glaubensgebet. Bei dem 2. und 3. Gebot ist Beten ein wesentlicher Bestandteil der Erfüllung der Gebote.

[2]) Vom Jahre 1520. Dies war die erste Grundlage zu dem sogenannten „Betbüchlein Lutheri“ vom Jahre 1522, welche eine große Zahl von Auflagen und Ausgaben mit mancherlei Zugaben und Abänderungen schon zu Luther's Zeiten erlebt hat. Vergl. hierüber meine Herausgabe desselben, Nürnberg 1833, mit Einleitung und Erläuterungen.

[3]) Vom Jahre 1534. Für einen guten Freund „Meister Peter“ gefertigt, s. meine Ausgabe S. 154 und die geschichtlichen Notizen hiezu in der Einleitung S. XXI ff.

Wirklichkeit; ihre Reinheit und Lauterkeit das Zeichen der Wahrheit der Kirche. Die richtige Auffassung, scharfe Bestimmung, lebendige Darstellung ist daher in diesem Teile nicht bloß apologetisch gegen die Bestimmungen andrer Kirchen notwendig, sondern auch darum, weil hiedurch die lebendigere oder kältere Teilnahme an ihnen für die späteren Zeiten größtenteils begründet wird. Hat man die Sakramente, wie es geschehen ist, im katechetischen Unterricht erst all ihrer Eigentümlichkeit beraubt, sie aller göttlichen Kraft und Wirksamkeit entleert, zur bloßen Zeremonie herabgesetzt, was Wunder, wenn eine gerechte Gleichgültigkeit gegen sie sich geltend macht?

Wir haben bei den vorausgehenden §§ vom Katechismus abgesehen. Indes drängt sich doch die Frage nach dem Verhältnis des dargelegten Inhalts zum Katechismus, und namentlich zum kl. Katechismus Lutheri auf, ob denn der Inhalt desselben zu einem vollständigen Unterricht zureiche. Es ist dabei natürlich nicht davon die Rede, daß der Katechismus ein vollständiges System des Religionsunterrichts darreiche, sondern lediglich davon, ob aus dem Katechismusinhalt ein vollständiger Unterricht möglich sei, ob er dazu vollständig ausreiche. Auch darum handelt es sich nicht, ob nicht manches, was ein Lehrer bei einem systematischen Religionsunterricht, gerade an diesem und jenem Orte, oder mit anderen Worten, oder in Lehrsätzen wünscht, im luth. Katechismus wo anders steht und mit anderen Worten ausgedrückt ist. Auch das kann ja zugegeben werden, ohne daß deshalb dem Katechismus der Vorwurf der Unvollständigkeit mit Recht gemacht werden könnte, und zwar nach drei Seiten hin. Die Vollständigkeit nämlich hat doch offenbar ihre Grenze in der Bestimmung einer Sache und in dem Zweck, der erreicht werden soll. Da ist denn für's erste festzuhalten, daß der Katechismus Luthers nach seinen eignen Worten ein Lehr- und Lernbüchlein für Kinder ist. Was Luther dazu gezwungen

hat, den Katechismus zu verfertigen und in welcher Weise derselbe entstanden ist, brauchen wir hier nicht zu wiederholen. Fürs zweite ist der Zweck, gerade das zu enthalten und zu lehren, was einem jeden zur Seligkeit zu wissen und zu glauben not ist. Auch hierüber ist bereits früher das Weitere gesagt. Und endlich drittens ist die im Katechismus Luthers gegebene Auslegung der Hauptstücke so einfach und doch so reich, so faßlich und doch so tief, daß es einem guten Katecheten nicht schwer werden wird aus dem Schacht seiner Worte neue Beute zu gewinnen, wie er deren bedarf. Seine Erklärung der einzelnen Katechismusstücke war allerdings für seine Zeit berechnet. Allein eine Erklärung, die wirklich bloß die Sache erklärt, wie sie ist, und den wahren Sinn der Sache aufschließt, trägt eben darin den Lebenskeim für alle Zeiten, in welchen die Sache gilt. Wenn daher auch die Erklärungen nicht als völlig erschöpfend angesehen werden können, so sind sie doch darin unübertrefflich, daß sie in ihrer Kürze ohne Einseitigkeit den eigentlichen Lebensnerv der Lehre geben, und man an ihnen lernen kann, wie man im Lehren, so zu sagen, den Nagel auf den Kopf trifft. Und schon in dieser Beziehung sind sie würdig und geeignet, allen anderweitigen zeitgemäßen Entwickelungen und Erklärungen als Grundlage zu dienen. So hat es auch Luther selbst gemeint, wenn er im Vorwort zum Enchiridion sagt: „Wenn sie den Text wohl kennen, so lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei.“ Hat er doch selber hiezu einen Beweis geliefert in seinem sogenannten großen Katechismus. Und wenn er gemeint war, daß für seine Zeit seine Erklärung hinreiche, so war er gewiß nicht gemeint, daß man für alle Zeiten nicht über den einfachen Wortverstand seiner Erklärung hinausgehen, sondern bei der auswendig gelernten Form stehen bleiben soll.

Sieht man aber dem Vorwurf des Mangels recht auf den Grund, so ist es insbesondere eine Rubrik in dem Schema der Pflichtenlehre, die fehlen soll. Man geht dabei

gewöhnlich von dem Ausspruch der Schrift (Matth. 22, 37—40) aus und teilt dann die Pflichtenlehre ein in a) Pflichten gegen Gott, b) Pflichten gegen den Nächsten und c) Pflichten gegen sich selbst. Und dies letztere ist es, was im Katechismus vermißt wird: Liebe gegen sich selbst, Selbstliebe. Wahr ist es, daß wir in den 10 Geboten kein einziges haben, welches uns selbst zum Objekt hätte und die dadurch begründete Pflicht so ausspräche, wie die beiden andern. Aber auch in dem obigen Ausspruch (Matth. 22, 37—40) ist für die dritte Pflichtenklasse keine Begründung enthalten, obgleich man sich gewöhnlich darauf beruft. Diese dritte Klasse wird, wie gesagt, gewöhnlich in der Pflicht der Selbstliebe zusammengefaßt; und in manchen Büchern wird sie sogar der zweiten Klasse (Nächstenliebe) vorangesetzt. Die Gottes-Liebe und die Nächstenliebe sind nun allerdings in jenem Ausspruch ausdrücklich geboten, du sollst lieben Gott und deinen Nächsten. Aber keineswegs stehet da: du sollst dich selbst lieben; sondern das ist in diesem Spruch als etwas ganz Natürliches vorausgesetzt, und erhält gerade durch diesen Spruch seine Einschränkung. Die Selbstliebe ist nicht geboten, aber auch nicht verboten. Ihre Wahrheit aber liegt darin, daß der Mensch sein wahres Wohl für Zeit und Ewigkeit bedenkt und begründet; und da das aber gerade durch die wahre und volle Gottes- und Nächstenliebe begründet wird, so hat sie selbst ihre volle Wahrheit in beiden, ohne welche sie aufhört, wirkliche Selbstliebe zu sein. Das ist ihre Beschränkung.

Die Selbstliebe artet nämlich, so verschieden beide in ihrem Wesen sind, leicht in Selbstsucht aus; und diese mit Selbstsucht gemischte Selbstliebe ist es dann gerade, was die Liebe zu Gott, so wie zu dem Nächsten im natürlichen Menschen hindert; sie ist vielmehr die Wurzel alles Bösen, und ist erst im Menschen herrschend geworden, als er von Gott abfiel, so wie sie von jeher als der Grund des Abfalls selbst erkannt und angesehen wor-

den ist von der christlichen Kirche. Schon daraus gehet hervor, warum in jenem Spruche die Selbstliebe nicht befohlen sein kann, wie die Nächsten- und Gottesliebe befohlen ist. Vielmehr gehet das ganze Christentum darauf aus, diese Selbstliebe zu vernichten im Menschen und nur Gottes- und Nächstenliebe in ihn zu pflanzen. Nur der Jesuitismus kann sich hier mit dem zwar sehr gewöhnlichen, aber ganz unchristlichen Sprichwort helfen wollen: „Ein jeder ist sich selbst der Nächste," welches Sprichwort gerade darin die stärkste Verdammung seiner selbst und der Selbstliebe enthält, daß man sich selbst dem Nächsten substituiert, und damit anerkennt, daß die Liebe nach dem göttlichen Befehl auf den Nächsten gehen solle, und daß man demnach, wenn man die dem natürlichen Menschen inwohnende und wohlthuende Selbstliebe retten wolle, zum Betrug seine Zuflucht nehmen müsse, indem man sich für den Nächsten ausgibt, sich selbst im Nächsten meint — d. h. zur Selbstsucht wird. — Dagegen lehrt die heilige Schrift: Ein jeder sehe nicht auf das Seine, sondern auf das, was des Nächsten ist (Phil. 2, 4). Will mir jemand nachfolgen (sagt Jesus, als Petrus ihn ermahnen wollte: Herr, schone deiner selbst, das widerfahre dir nur nicht! Matth. 16, V. 22), der verleugne sich selbst, und nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach.

Es ist diese verkehrte Einteilung der Pflichten der eigentliche faule Fleck sowohl der alten theoretischen als unserer heutigen praktischen Sittenlehre, und steht mit dem so hervortretenden Egoismus und der Selbstsucht unsrer Zeit in genauester Wechselwirkung. Dagegen hat sich schon Luther in seiner kräftigen Weise ausgesprochen in dem schon erwähnten Betbüchlein S. 125 und 128: „Aus diesem allen folgt, daß die Gebote nichts anders denn Liebe gebieten, und Liebe verbieten, und die Gebote nichts erfüllt denn Liebe, auch nichts übertritt denn Liebe. . . . In allen diesen Werken siehet man nichts anders denn fremde, ge-

meine, d. i. Gottes und des Nächsten Liebe, die suchet nicht was ihr, sondern was Gottes und des Nächsten ist, und ergibt sich jedermann frei zu eigen, Dienst und Willen. Das alles ist merklich angezeigt, damit, daß nichts in diesen Geboten gelehrt ist, was der Mensch ihm selbst thun, lassen, oder von andern begehren soll; sondern was er andern, Gott und den Menschen, thun und lassen soll; daß wirs greifen müssen, daß die Erfüllung stehet in der Liebe gegen andere und nicht gegen uns. Denn der Mensch thut, lässet und suchet ihm selbst schon zu viel, daß nicht zu lehren, sondern zu wehren not ist." —

Hiemit soll keineswegs gesagt sein, daß man in keinerlei Weise von Pflichten gegen sich selbst reden könne; nur soll es stets untergeordneter Weise geschehen, nie aber, daß sie den Pflichten gegen den Nächsten vorgesetzt werden. Auch muß stets der Verpflichtungsgrund nicht im Menschen selbst, sondern lediglich in Gott gesucht werden. Und wie Luther in seiner Erklärung der Gebote auch bei den Pflichten gegen den Nächsten, stets das „um seinet- (d. i. Gottes) willen" voransetzt, so ist es in noch weit höherm Grade bei den sogenannten Pflichten gegen uns selbst der Fall. Nur auf diese Weise lassen sich die Kollisionen ausgleichen, daß z. B. im fünften Gebot die Pflicht der Selbsterhaltung mitenthalten ist, und dagegen Christus ein Verleugnen seiner selbst, ein Drangeben des Lebens um seinetwillen, ein Sterben für die Freunde ꝛc., für seine Nachfolger verlangt.

So konnte Luther mit Recht sagen: Es ist nichts Arges erfindlich, das hier (in den 10 Geboten) nicht untersagt, und nichts Gutes erdenkbar, das hier nicht gefordert wäre.

Um aber das Sündhafte des Prinzips der Selbstliebe hier an einem Beispiel zu zeigen, so ist eine der gewöhnlichst angeführten Pflichten gegen uns selbst: die Keuschheit. Wenn hier so oft als Beweggrund gilt: Ehre und Schande unter den Menschen, die durch Unkeuschheit verursachte mannigfaltige Untüchtigkeit und Unbrauchbarkeit, siecher Kör-

per ꝛc., so sind das lauter Gründe (der Selbstliebe), welche a) vor Gott nichts gelten, und schon deshalb nicht moralisch sind; b) sie sind aber auch ganz unkräftig, indem es hier dem Erfolg anheimgegeben wird, und verschiedene Umstände den schlimmen Erfolg verhüten können. c) Ja gerade dadurch erscheint dieses Laster der Unkeuschheit einem etwas raffinierten Menschen von einer Seite nicht verboten, sondern erlaubt, wenn er nämlich nur dafür Sorge trägt, daß seinem Körper und seiner Ehre kein Schaden erwachse.

Dritter Abschnitt.

Ordnung des katechetischen Stoffs.

Erstes Kapitel.

Ordnung des katechetischen Stoffs nach der Natur des katechetischen Objekts.

§ 18.

Da das ganze Material des katechetischen Unterrichts nichts anders ist, als die Offenbarung und Wirkung Gottes zum Heil der Menschen, die Lehre vom Reiche Gottes, so ist die Anordnung des katechetischen Stoffs schon in dieser Hinsicht keine willkürliche, sondern eine objektiv gegebene, und es stellt sich von selbst der formelle Grundsatz fest, daß das Ganze so zu ordnen sei, daß in und an ihm der Wille und Rat Gottes in seiner ganzen Fülle von Gnade und Wahrheit sich darstellt und zur Anschauung kommt.[1]) Dieser Grundsatz ist allerdings ein rein formeller, abstrakter, hat aber von den im Laufe der Zeit sich ergebenden, durch das kirchliche Leben selbst bedingten Bedürfnissen und deren Befriedigung seinen konkreten Inhalt und entsprechende Gestaltung.

---

[1]) Vergl. hierüber vorzugsweise Hirscher a. a. O.

Daß in den ersten Jahren und Jahrzehenten der christlichen Kirche, wo noch das einfache Bekenntnis, daß Jesus der Christ sei, hinreichte, um in die Gemeinschaft der Gläubigen einzutreten, und auch in den nächsten Jahrzehnten, wo sich auf diesem einfachen Bekenntnis das dreigliedrige Symbolum apostolikum aufbaute, noch keine bestimmte Lehrordnung und Stoffordnung sich geltend machen konnte, leuchtet von selbst ein. Aber dieses apostolische Glaubensbekenntnis trug die ganze Fülle der Offenbarungen Gottes und den ganzen historischen Gang derselben zum Heil der Menschen in seinem Schoß, indem es mit seinem ersten Artikel die göttliche Offenbarung von der Schöpfung bis auf deren Mittelpunkt, der Erscheinung Christi, des Heilands der Welt umfaßt, während der dritte mit der von Christo gestifteten Kirche die Heilsoffenbarungen bis zum jüngsten Gericht entfaltet. So schließt der Mittelpunkt dieses Symbolums, Jesus Christus der menschgewordene Sohn Gottes, nach rückwärts und nach vorwärts mit zwei Armen Vergangenheit und Zukunft, Anfang und Vollendung des Heils an sein Herz.

Dabei machte sich in der Lehre, im Unterricht, subjektiv immerhin eine gewisse Freiheit bezüglich der Ordnung des Stoffs geltend. So verlangen z. B. die apostolischen Konstitutionen mit Zugrundlegung der Trinität, daß der Katechumene in der Erkenntnis des Ungeborenen, in der Erkenntnis des Eingeborenen, in der Erkenntnis des heiligen Geistes unterrichtet werde; dabei soll er die Ordnung der Weltschöpfung, der Gesetzgebung, den Zweck seines Daseins, die Beschaffenheit seiner Natur erlernen ꝛc. Cyrill von Jerusalem beginnt, nachdem er in der Prokatechesis den Katechumenen ihr herrliches Ziel vor die Seele geführt, in den drei ersten Katechesen mit der Lehre von der Buße und Taufe, geht in der vierten zum Glauben über, indem er zuerst eine Uebersicht der einzelnen Glaubenslehren (*ἀνακεφαλαίωσιν τῶν ἀναγκάιων δογμάτων*) gibt, dann

von der 5. bis 18. das Symbolum Punkt für Punkt durchgeht. Hiezu fügt er noch fünf catecheses mystagogicas, worin er für die bereits Getauften den Ritus der Taufe und des Abendmahls, den rechten Gottesdienst im Leben erklärt. — Augustinus gibt in der ersten seiner vier Sermonen de symbolo seu regula fidei (nur diese erscheint echt) eine kurze Erklärung des apostolischen Symbolums; und in seiner katechetischen Anleitung de catechizandis rudibus, wo er die historische Grundlage empfiehlt und wählt, schließt sich seine katechetische Probe cap. XVI. gleichfalls, wenn auch verdeckter, an die drei Glaubensartikel an, indem er von der Schöpfung, namentlich des Menschen und seinem Falle, beginnt, daran die Geschichte des alten Bundes, sie in 5 Perioden abteilend, als Vorbereitung der Erscheinung Christi anschließt, dann die Erscheinung Christi, und endlich die Gründung und Ausbreitung der Kirche durch den heil. Geist durchgeht. Die Erscheinung Christi zur Wiederherstellung des verlornen Ebenbildes beginnt die sechste Periode „sicut sexta die homo factus est ad imaginem dei."

Wie sich im Katechumenats-Unterricht und in der Verwirklichung des Katechumenatsziels die allem Unterricht zu Grunde liegende dreifache Grundlage in den drei Zentralartikeln: Glaube, Vater Unser und Dekalog fixierte, und wie sie auch in die Reformationsperiode traditionell hereinragten, haben wir bereits mehrmals zu bemerken Gelegenheit gehabt (s. Einleitung § 5, dann § 9). So konnte Luther schon mehrere Jahre, bevor er seine Katechismen schrieb, sagen, er wisse den Unterricht nicht schlichter und besser einzurichten, als er bereits ist gestellt vom Anfang der Christenheit und bisher geblieben ist, nämlich die drei Stücke, die zehn Gebote, der Glaube und das Vater Unser. In diesen dreien Stücken stehe es schlicht und kurz beisammen alles, was einem Christen zu wissen not ist. Ja schon vorher in der Vorrede zu seinem „Betbüchlein" (zuerst 1520 erschienen) sagt er: Das ist nicht ohne sonderliche

Ordnung Gottes geschehen, daß für den gemeinen Menschen, der die Schrift nicht lesen kann, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die 10 Gebote, den Glauben und das Vater Unser; in welchen dreien Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles, was einem Christen not zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist, und mit solcher Kürze und Leichtigkeit verfaßt, daß niemand klagen noch sich entschuldigen kann, es sei zu viel oder zu schwer zu halten, was ihm not ist zur Seligkeit.[1]) Diese drei Hauptstücke blieben denn auch vom Anfang der Reformation an die Basis des Religionsunterrichts; nur über die Ordnung und die Aufeinanderfolge derselben war keine durchgreifende Uebereinstimmung. Die Sicherheit, mit der bei Luther beim ersten Gedanken an die Notwendigkeit eines Katechismus sofort auch die bestimmte Ordnung klar vor seinen Augen stand und von ihm ausgesprochen wurde, wonach die 10 Gebote die erste Stelle einnahmen, hat insofern etwas Auffälliges, als dies mit der Tradition nichts weniger als in Uebereinstimmung war, wonach dieser Unterrichtsteil vielmehr die dritte Stelle einnahm. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn man sowohl bei den lutherischen Versuchen, als bei andern gleichzeitigen Katechismen eine große Mannigfaltigkeit in der Anordnung findet, und dieselbe sich auch in einen und denselben Arbeiten nicht immer gleich blieb. Zwar haben wir oben gesehen, wie der Katechismus Luthers mit seiner Anordnung allen anderen den Rang ablief und diese zurückdrängte. Allein eine gewisse Freiheit der Bewegung war in der kirchlichen Restitutionsperiode eben so natürlich als in der Periode der Gründung der Kirche. Es galt eben zunächst die in der mittelalterlichen Zeit fast ganz zu Grunde gegangene evangelische Wahrheit des alleinigen Heiles in Christo und seiner Erlösung wieder ins volle Licht zu stellen und zum Bewußtsein zu bringen. Und richtig angesehen ist dies auch noch

[1]) Meine Ausgabe des Betbüchleins S. 113.

heutzutage die ewig gültige Grund- und Zentrallehre, die uns gegebenen Falls und nach erkanntem Bedürfnis auch für alle Zeiten ermächtigt, eine etwa eingeführte Ordnung zu durchbrechen.[1]) Allein je mehr man den eigentlichen Heilsgrund in der lutherischen Anordnung erkannt hat, desto weniger wird man wenigstens diese Ordnung im Allgemeinen zu verlassen Grund finden, wenn man auch im Einzelnen, namentlich in Beziehung auf die von Luther beigegebenen Erklärungen, Abweichungen für zulässig halten mag. Denn das darf bei aller Anerkennung der Vortrefflichkeit und Unübertrefflichkeit der lutherischen Katechismuserklärungen doch nicht vergessen werden, daß Luther für seine Zeit und aus seiner Zeit heraus geredet, und das Bedürfnis seiner Zeit zunächst im Auge hatte, und daß jeder Katechet nicht bloß dasselbe Recht, sondern die Pflicht hat, dem Bedürfnis seiner Zeit gerecht zu werden, ohne selbstverständlich der ewigen Wahrheit selber zu nahe zu treten.

Ob die erwähnte Mannigfaltigkeit der Anordnung in der ersten Reformationszeit so ganz unbewußt und indifferent geschah, ist wenigstens in Beziehung auf die persönliche Entwickelung der Autoren nicht ganz wahrscheinlich. Bei Luther wenigstens spricht sich die ganze Entwickelung seiner Persönlichkeit und sein geistiger Lebensgang in der von ihm festgehaltenen Katechismusordnung aus. Die spätere Gestaltung der reformatorischen Parteiungen geht unverkennbar auf einen Grundcharakter zurück, der in der ersten Zeit bei den Männern, die an die Spitze getreten waren, weniger ins Bewußtsein getreten war, in der Folge aber entschieden und klar hervortrat. Wir wollen hier nicht in alle Spezialitäten eingehen, sondern uns an die zunächst in deutschen Landen konfessionell fixierten Hauptrichtungen halten, die lutherische und die reformirte, wozu wir etwa den mehr vermittelnden Brenzischen Katechismus rechnen, der im

[1]) Vgl. Lisko, das apostolische Glaubensbekenntnis 1842. Eine „an sich unverwerfliche Ansicht“, sagt Palmer S. 266.

Württembergischen bis heute die Grundlage bildet, und sonst für einzelne als Muster gilt. Die lutherische Ordnung haben wir bereits erwähnt. Luther wußte was er that von Anfang an. Es war die reformatorische Grundlehre von der Rechtfertigung des Sünders, die seine Seele erfüllte und die das treibende Prinzip in all seinem Handeln und so auch in der Katechismusordnung war.

Der Brenzische Katechismus ordnet 1. Glaube, 2. Vater Unser, 3. Dekalog, 4. Abendmahl ꝛc. Die dem Glauben vorausgehenden Fragen sind mehr bloße Einleitungsfragen, die im Straßburger Katechismus von Bucer(?) ganz fehlen.

Der eigentlich reformierte Katechismus ist der sogenannte Heidelberger oder Pfälzer, in welchem die verschiedenen vorausgegangenen Arbeiten von Calvin, Oekolampad, Bucer, durch Olevian und Ursin offiziell zum Abschluß gekommen sind. Seine Ordnung ist: 1) das Elend des Menschen, 2) Erlösung aus dem Elend (Glaube), 3) wie sich der Mensch dafür dankbar beweisen soll a) im Wandel (Gebote Gottes), b) im Gebet (Vater Unser).

Man sieht, der Hauptunterschied liegt in der Stellung des Dekalogs zum Glaubensbekenntnis, ob der Dekalog vor oder nach dem Glaubensbekenntnis gesetzt wird.

Was Luther dazu bewogen hat, den Dekalog voran zu stellen, haben wir bereits oben im allgemeinen angedeutet. Bestimmt ausgesprochen finden wir es in der schon erwähnten Einleitung zur „kurzen Form“ im Gebetbüchlein: „Drei Dinge sind not dem Menschen zu wissen, daß er selig werden möge! Das Erste, daß er wisse, was er thun und lassen soll. Zum Andern, wenn er nun sieht, daß er es nicht thun noch lassen kann aus seinen Kräften, daß er wisse, wo er's nehmen, suchen und finden soll, damit er dieselben thun und lassen möge. Zum Dritten, daß er wisse, wie er es suchen und holen soll. Gleich als einem Kranken ist zum ersten not, daß er wisse, was seine

Krankheit ist, was er vermag oder nicht vermag zu thun oder zu lassen. Darnach ist not, daß er wisse, wo die Arznei sei, daß sie ihm helfe dazu, daß er thun und lassen möge was ein gesunder Mensch. Zum Dritten muß er sein begehren, das suchen und holen oder bringen lassen. Also lehren die Gebote den Menschen seine Krankheit erkennen, daß er sieht und empfindet, was er thun und nicht thun, lassen oder nicht lassen kann, und erkennet sich als ein Sünder und bösen Menschen. Darnach hält ihn der Glaube für und lehret ihn, wo er die Arznei, die Gnade finden soll, die ihm helfe fromm werden, daß er die Gebote halte, und zeiget ihm Gott und seine Barmherzigkeit in Christo erzeigt und angeboten. Zum Dritten lehrt ihn das Vater Unser, wie er denselben begehren, holen und zu sich bringen soll, nämlich mit ordentlichem, demütigem, tröstlichem Gebet, so wird's ihm gegeben, und wird also durch die Erfüllung der Gebote Gottes selig."

Die Richtigkeit dieses psychologischen Heilsgangs wird niemand in Abrede stellen können, wie denn auch die Katechismen, welche den Dekalog hintenan stellen, sich desselben nicht erwehren können und ihn teilweise voranstellen (in der Sündenerkenntnis) und vorweg nehmen.

Nichtsdestoweniger haben sich je und je gegen diese lutherische Katechismusordnung verschiedene Bedenken geltend gemacht, die wir nicht mit Stillschweigen übergehen können.

Von geringster Bedeutung ist wohl der Einwand, daß das Gesetz dem alten Testament angehört. Er beruht auf einem gänzlichen Verkennen der göttlichen Heilsoffenbarung mit darin gegebener Heilsordnung. Nicht viel besser ist der historische Einwand, Abraham sei ja ohne Gesetz gerecht geworden durch den Glauben 430 Jahre eher als das Gesetz erschien. Gal. 3. Bekanntlich wird an dieser Stelle nachgewiesen, daß die Gerechtigkeit nicht aus dem Gesetz oder des Gesetzes Werken kommen könne. Wer aber glaubt, daß Luther den Dekalog deshalb vorangesetzt, weil

oder damit aus dem Gesetze die Gerechtigkeit vor Gott oder die Rechtfertigung komme, zeigt weder von Luther noch von der Heilsordnung das geringste Verständnis.

Mehr Bedeutung hat der Einwand, daß für manche Lehrpunkte kein recht passender Platz zu finden sei, so namentlich für die Lehre von der Sünde. Ein Mangel, den auch Kübel rügt, indem er im locus vor der Beichte sie nicht findet, und am Schlusse der Gebote ihr keinen passenden Platz anweisen will. Wir können ihm hierin nicht beistimmen. Die Lehre von der Sünde hat zwei Teile, die Geschichte der Sünde (Sündenfall mit seinen Folgen), dann das positive Auftreten der einzelnen Sünden und die Erkenntnis derselben, behufs der Buße. Das Erste gehört zunächst in die biblische Geschichte und in den Kreis des I. Glaubensartikels bei dem locus von der Schöpfung. Das Zweite aber gehört recht eigentlich in den Dekalog. Das sind denn aber auch zwei ganz verschiedene Dinge; und das was der Dekalog soll, das leistet er durch sich selbst nach Form und Inhalt, und es müßte der Unterricht in den 10 Geboten und Verboten geradezu als verfehlt betrachtet werden, wenn das Kind durch denselben nicht zur Erkenntnis der Sünde in ihren Einzelheiten wie im sündigen Zustand des Menschen gekommen wäre.

Ein weiterer Einwand gegen die lutherische Ordnung besteht darin, daß man bereits auf Anlaß des 1. Gebots, oder überhaupt wenn, wie es natürlich ist, von der Gesetzgebung die Rede ist, etwas vorwegnehmen müsse, was in das zweite Hauptstück gehört, nämlich die Lehre von Gott. Hiegegen darf wohl im allgemeinen zunächst bemerkt werden, daß man mit Unrecht im Katechismus, wenn er zumal eben nur für den Jugendunterricht bestimmt ist, eine solche systematisch wissenschaftliche Lehrordnung sucht, daß kein Teil in den andern übergreift und jede einzelne Lehre eben nur da zur Erörterung und Verwendung kommen darf, als wo ihr eben ihr locus dogmaticus oder ethicus in der

Dogmatik oder Ethik angewiesen ist. Der lutherische Katechismus wenigstens ist das nicht, und will das nicht sein. So wollte Luther auch gewiß seinen Katechismus praktisch nicht behandelt wissen. Davon gibt die Art und Weise, wie er im Jahre 1534 dem Meister Peter seine „einfältige Weise zu beten“ geschrieben hat,[1]) Zeugnis, wo er namentlich die 10 Gebote unübertrefflich praktisch „vierfältig behandelt, nämlich als ein Lehrbüchlein, als ein Dankbüchlein, als ein Beichtbüchlein, als ein Betbüchlein.“

Wir haben bereits oben gezeigt, wie von dem Mittelpunkt der christlichen Lehre im 2. Glaubensartikel zwei Arme sich ausstrecken über die Heilsoffenbarungen Gottes nach rückwärts und vorwärts; so ist es ja wohl auch natürlich, daß die lebendige Berührung nicht fehlen kann.

Kann doch auch der Heidelberger Katechismus, der den Dekalog eigentlich nach dem Glauben einsetzt, nicht umhin, denselben in seinem ersten Teil („vom Elend des Menschen und der Sünde“) heranzuziehen, und zwar als lex moralis gegenüber der ceremonialis und forensis, also die 10 Gebote.[2])

Der Irrtum dieses Einwands speziell liegt aber wohl darin, daß man meint, es müsse, weil nun einmal von Gott geredet werde, auch gleich die ganze Lehre von Gottes Wesen, von den Eigenschaften, von der Dreieinigkeit 2c. durchgenommen werden. Nicht einmal die Lehre vom Dasein

---

1) Meine Ausgabe von Luthers Betbüchlein S. 166—182.

2) Sehr gut charakterisiert Kübel beide Katechismen. „So ist denn der Heidelberger eine entschieden dogmatisch-didaktische, oft polemische, der lutherische eine wahrhaft populäre, lebensvolle, fast gar nicht dogmatische, jedenfalls gar nicht polemische Arbeit; jener steht als theologische Arbeit höher, ist aber, was er sein soll, ein Volksbuch eigentlich nicht. So trägt denn auch Luther's Katechismus durchaus den Stempel seines Verfassers, dessen Persönlichkeit auch der Kirche ihren Stempel aufgedrückt hat; ist also bei aller individueller Färbung durchaus kirchlich; der Heidelberger ist das Werk zweier reformirter Theologen.“

Gottes ist hier nötig und wäre ganz am unrechten Platz. Man thut ja gerade als ob man es mit Heidenkindern zu thun hätte, die von Gott nichts wissen. Nicht daß Gott ist und nicht was Gott ist, steht hier in Frage, sondern was Gott will und nicht will, was Gott von den Menschenkindern fordert und zu fordern das Recht hat, und warum er es hat. (S. hierüber Näheres unten im II. Teil 1. Abschnitt).

Das wichtigste Bedenken endlich liegt darin, daß die 10 Gebote Gottes doch eigentlich zeigen, wie der Mensch leben soll, das richtige Leben aber sich aus dem Glauben entfalte, dieser also selbstverständlich vorausgehen und also auch voranstehen müsse. Hiegegen ist aber sogleich zu bemerken, daß der Glaube, so er rechter Art sein soll, sich auf die Erkenntnis der Sünde gründet und mit der Buße verbunden ist, Buße und Sündenerkenntnis aber durch das Gesetz gewirkt werden. In dieser Beziehung fordert die Heilsordnung von selbst die Voranstellung des Gesetzes. Immerhin ist es aber nur die eine Seite der göttlichen Gebote und schließt die andere Seite, nach welcher das Gesetz zugleich Lebensregel ist und als Normativ des christlichen Lebens gelten soll, nicht aus. Der richtige Begriff des Gesetzes gibt die Entscheidung dieser Frage von selbst, nach welchem es nicht als bloßer Inbegriff oder Zusammenstellung einzelner zufälliger Vorschriften zu fassen ist, sondern als der reine Ausdruck dessen, was der Mensch sein soll, der Abdruck der Idee des Menschen, die objektive Form des göttlichen Ebenbildes. Es stellt dem Menschen das Ur- und Vorbild dar, dem er gleich sein sollte, und dem er gleich werden soll (nach und zum Bilde Gottes geschaffen). Da jedoch der Mensch demselben auch im Stande der Erlösungsgnade nie gleichkommt, so ist ihm das Gesetz auf keiner Stufe seiner Entwickelung entbehrlich (vgl. de tertio legis usu). Das Gesetz in den 10 Geboten bloß in der Richtung der Buße oder als Zuchtmeister auf Christum

zu behandeln, ist immer eine Einseitigkeit, wozu den Katecheten weder der richtige Begriff des Gesetzes, noch auch selbst die Form der Gebote („Du sollst") und noch viel weniger endlich die von Luther gegebene Auslegung berechtigt. Auch ist der im Gesetz ausgesprochene Wille Gottes in der erlösenden Heilsanstalt im Glauben nicht vernichtet und aufgelöst, aber es tritt dem Menschen im Heilsstande nicht mehr als Gesetz gegenüber.[1]) Der Widerstreit und Gegensatz zwischen dem Willen Gottes und dem Willen des Menschen ist vermittelt und ausgeglichen. Der Mensch will, was Gott fordert. Was im Gesetz ihm als Gebot entgegentrat, ist ihm jetzt zum Gebet geworden. Die Liebe Gottes ist ausgegossen in das Herz;[2]) und wenn es im Gebot hieß: Du sollst den Namen Gottes heiligen, so heißt es jetzt — gleichsam als Antwort, als Echo der Stimme Gottes im Herzen: Ja, geheiligt werde dein Name &c. So ist Christus des Gesetzes Erfüllung und Ende.[3]) Es wird also auch kaum nötig sein, daß etwa nach dem 2. Hauptstück das Gesetz noch einmal in der besondern Richtung des neuen Lebens repetiert werde. Es ist nicht anzunehmen, daß der, der vor dem Glauben das Gesetz erfahren hat, es nach dem Glauben vergessen habe, noch daß der h. Geist der Liebe, der den Menschen treibt, solcher Erinnerung bedürfe. Ebenso unnötig wird es sein, neue Lebensregeln aufzustellen, neue Sittengebote zu formieren, wenn schon es nicht ausgeschlossen ist, daß bei Gelegenheit des dritten Artikels oder nach ihm der Inhalt des Gesetzes im Licht und Geist des Evangeliums verklärt zur Sprache komme.

Eine umsichtige richtige Behandlung des Vater Unsers, der Taufe, des Abendmahls (Taufbund, Taufverpflichtung, Prüfung &c.), ja selbst der Glaubensartikel, muß ohnehin

---

[1]) 1. Tim. 1, 9. Römer 3, 31. [2]) Römer 5, 5. [3]) Matth. 5, 17. Röm. 10, 4.

sich von selbst zur wahren christlichen Sittenlehre gestalten. Eine systematische Ethik gehört ebensowenig wie eine systematische Glaubenslehre in den katechetischen Unterricht, sowie daher auch die Trennung beider hier durchaus unstatthaft ist.

Der katechetische Unterricht ist Unterricht fürs Leben und soll Leben gründen. Wie es aber keinen Glauben ohne Leben, so gibt es auch kein Leben ohne Glauben. Die Glaubenswahrheiten sind Lebenskeime.[1]) Nicht das ewige Leben als jenseitiges ist die alleinige Frucht des Glaubens, sondern auch das heilige und darum schon selige Leben diesseits. Es ist das eine sehr verderbliche, nicht seltene Meinung, als ob es der Glaube nur mit der Vergebung der Sünde und dem ewigen Leben jenseits zu thun habe, das Leben hier auf Erden daher irgend anderswoher begründet werden müsse. Daraus entspringt dann der unselige Wahn, daß man nur, wenn man zur Beichte geht, oder wenn es zum Sterben gehen will, nach dem Glauben fragt, sonst aber das Leben vom Glauben auf eine heillose Weise trennt. Der Grund dazu wird gewiß dadurch gelegt, wenn man schon in der ersten Grundlage des christlichen Seins und Lebens, im katechetischen Unterricht selbst Glauben und Leben, als Dogmatik und Ethik, trennt.[2])

---

[1]) „Jeder christliche Glaubenssatz hat seine ethische Bedeutung, ich fordere daher, daß auch beim Unterricht sogleich da, wo ein Glaubenssatz aufgestellt wird, seine Bedeutung für das Leben nachgewiesen werde.“ Citat aus Bormann, Vortrag über Erziehung ꝛc. bei Palmer S. 264. „Es muß sich das ethische Element durch die ganze christliche Lehre, somit auch durch alle Hauptstücke des Katechismus hindurchziehen“ fügt Palmer hinzu.

[2]) Die Einteilung des katech. Unterrichts in Glaubens- und Sittenlehre, sagt Marheineke pr. Theol. § 320, „ist weder dem unmittelbaren Geist der christlichen Religion, noch der katechetischen Ueberlieferung konform, gehört der Wissenschaft an, welche das Unmittelbare sich in solcher Negation zu vermitteln berufen und berechtigt ist.“ Vgl. auch Thierbach Handbuch der Katechetik I., § 8.

§ 19.

Hat sich uns übrigens die lutherische Anordnung auch als die sach- und zweckentsprechende herausgestellt, so werden wir gleichwohl darin keine solche Ausschließlichkeit finden wollen, daß nicht eine gewisse Freiheit der Bewegung, namentlich in der letzten Unterrichtsstufe gestattet wäre. Was Nitzsch als Vorzug des lutherischen Katechismus vor dem Heidelberger hervorhebt, daß er bei seiner großen Selbstbeschränkung dem Katecheten eine Freiheit läßt, und einen Antrieb zum produzierenden Entwickeln im Einzelnen, die der Heidelberger nicht gewährt, das läßt auch seine Anwendung auf die Anordnung im Ganzen zu, ohne daß jedoch selbstverständlich die Grund- und Hauptlehren selber irgendwie alterirt werden.

Anm. In dieser Beziehung hat es gar nichts Auffallendes, wenn Palmer, obgleich in dem Würtemberger Landeskatechismus die Heidelberger Anordnung herrscht, der lutherischen Anordnung zustimmt, und Kübel einen von beiden mehr oder weniger abweichenden eigenen Unterrichtsgang und Ordnung wählt.

Auf die innere Ordnung der einzelnen Hauptstücke hat dies keinen Einfluß, und wir können daher sogleich in dieser Beziehung mit dem Dekalog beginnen. Dabei kann es sich von vornherein nicht um eine willkürliche Ordnung und Aufeinanderfolge der einzelnen Gebote handeln. Diese hat Gott selbst gesetzt. Aber dem Gottesgedanken selber dabei nachzugehen, fördert nicht bloß das Verständnis im einzelnen, sondern wirft auch ein eindringliches Licht in Gemüt und Herz. Da hat denn Luther auch sofort das Richtige getroffen: „Das erste Gebot lehret, wie sich der Mensch halten soll inwendig im Herzen. Das andere lehret, wie sich der Mensch halten soll gegen Gott äußerlich, in Worten vor den Leuten, oder innerlich vor ihm selbst, nämlich daß er Gottes Namen ehre. Denn niemand mag Gott, weder vor ihm selbst noch vor den Leuten, zeigen nach der göttlichen Natur, sondern bei seinem Namen. Das dritte

lehret, wie sich der Mensch halten soll gegen Gott äußerlich in Werken, das ist in Gottesdiensten. Also lehren diese drei Gebote den Menschen, wie er mit Gott soll handeln in Gedanken, Worten, Werken, das ist, in seinem ganzen Leben.[1])" Ähnlich kann der Zusammenhang angegeben werden als Glaube an Gott, mündliches Bekenntnis dieses Glaubens, thatsächliches Bekenntnis oder Verehrung Gottes.

In der zweiten Tafel werden die Gebote nach den verschiedenen Lebensverhältnissen geordnet, in welchen der Mensch zum Menschen steht, worunter sich als das erste das Familien- (und Staats-) Verhältnis ganz natürlich an die Hand gibt. (Viertes Gebot.) Dies ist auch darum das erste und schließt darum an die erste Tafel unmittelbar an, weil dies gleichsam ein irdisches Abbild des göttlichen Verhältnisses selbst ist, indem Gott selbst in dem Eltern-Verhältnis seine Hoheit auf Erden niedergelegt hat. Die Eltern sind gleichsam an Gottes Statt. Darin der Grund, daß das vierte Gebot nicht bloß von leiblichen Eltern zu verstehen ist. Vom Familienkreis aus tritt der Mensch in den allgemeinen Kreis der Menschheit; und hier tritt ihm am natürlichsten zunächst als das Höchste das persönliche Leben und die persönliche Existenz in seiner vollsten Ausdehnung und Freiheit entgegen; das fünfte Gebot. Die Persönlichkeit des Einzelnen ist aber ebenso wiederum zunächst mit dem besonderen Familienkreis verknüpft. Hier tritt aber nicht das Verhältnis des Familienkreises in sich selbst (Eltern, Kinder 2c.), sondern das Verhältnis von Familie gegen Familie, und besonders das die Familie begründende eheliche Verhältnis hervor; sechstes Gebot. Dem Einzelnen mit seinem Familienkreis ist neben der durch das fünfte Gebot gesicherten unmittelbaren Lebens-Existenz auch die durch irdischen Besitz begründete Fortbestehung oder Subsistenz erforderlich. Diese wird durch das

---

[1]) S. Luthers Betbüchlein S. 114 ff.

siebente Gebot gesichert. Durch das Familienleben begründet sich das moralische Zusammenleben im Staate, das sich auf die gegenseitige persönliche Achtung und die der Achtung zu Grunde liegende persönliche Ehre, guten Ruf und Namen stützt. Dies wird durch das achte Gebot gesichert. Bei dem allen aber, obgleich der gegenseitige Vorteil darin begründet wird, ist dieser keineswegs weder Bestimmungsgrund noch Maß der Handlungen, sondern vielmehr der eigentliche Herzenszustand des Menschen. Dieser wird nun in Beziehung auf alle Gebote schließlich im neunten und zehnten Gebote berücksichtigt, und damit wieder auf den Anfang zurückgewiesen. Indem auch die Lust zum Bösen im neunten und zehnten Gebot verboten und somit als Sünde bezeichnet wird, wird der Mensch ebenso auf die Grundsünde in ihm zurückgeführt, wie er im ersten Gebot auf den Grund des Guten geführt wurde.

Die an sich geistvolle Ansicht, daß die Skala auf der ersten Tafel: Gedanken, Worte, Werke auf der zweiten Tafel umgekehrt erscheinen ꝛc., in der Zeitschrift für Protestantismus 1847 zum erstenmal aufgestellt und von Zezschwitz II., 1 weiter ausgeführt, hat für die Praxis wenig Bedeutung.

Daß diese Anordnung Gottes aus zehn Punkten besteht (2. Mose 34, 28), ist wohl nie bestritten worden, selbst wenn man, wie es z. B. im Straßburger Katechismus mit Berufung auf eine ältere Praxis geschieht, die einleitenden Worte „Ich bin der Herr dein Gott“ als einen selbständigen gelten läßt, indem man sich damit deckt, daß es eigentlich zehn Worte seien,[1]) die man Gebote heiße,

[1]) Im Worte Dekalogus liegt allerdings der Begriff des Befehls oder Gebots an sich nicht, ebensowenig als im Hebräischen דְּבָרִים = Worte. Allein daß דָּבָר für Befehl, Gebot in d. h. Schrift vorkommt, ist ebenso gewiß, als es in der Natur der Sache und der Grundbedeutung von dem Verbum דָּבַר (ordnen) liegt (Gesenius

weil in denselben allerdings die Mehrzahl die Form von Geboten oder Befehlen Gottes haben. Dagegen besteht in der Art, wie diese 10 Gebote gezählt werden, eine durchziehende bis in die älteste Zeit der Kirche zurückreichende und noch in unserer Zeit fortbestehende Differenz, abgesehen von der soeben erwähnten Eigentümlichkeit, die keine durchschlagende bleibende Form geworden ist.

Obgleich nämlich der Dekalog als solcher in der ältesten Kirche beim Katechumenenunterricht selbst nicht vorkam, so war er deshalb nicht etwa unbekannt, sondern war in der christlichen Religion, neben dem in Gestalt des Doppelgebots der Liebe gegebenen Inhalt, auch in der bestimmt fixierten Form ein wesentliches Stück. Und wenn wir darüber nichts weiter wüßten, so würde uns die über die Zählung der einzelnen Gebote sehr früh entstandene Differenz ein Beweis sein. Da nämlich in der heiligen Schrift, 1. Mos. 20 mehr als 10 Worte mit der Gebotsform „Du sollst“ anfangen, so fragt es sich, welche von diesen als ein Gebot zusammen zunehmen um die 10 Gebote herauszubringen. Dabei handelte es sich hauptsächlich um das 1. und 2. und um das 9. und 10. Gebot, oder richtiger um die Aussprüche 2. Mos. V. 2—6 und V. 17. Werden die beiden Gebote V. 3 und 4 zusammen genommen, so müssen die beiden Gebote in V. 17 getrennt werden und umgekehrt. Darüber haben sich zwei Anschauungen gebildet, die von den beiden Vertretern Augustin und Origenes die abendländische oder Augustinische und die morgenländische oder Origenische genannt werden. Der ersten ist Luther gefolgt, der andern Calvin, und so ist die Teilung für die beiden Kirchengemeinschaften, die lutherische und reformierte, typisch geworden.

Der erste Anschein könnte allerdings für die Trennung v. 1 und 2, für die Unterscheidung zwischen Anbetung des

---

Lex. s. v.) Der Ausspruch eines Höheren ist entweder Verheißung oder Strafe. Ob es das eine oder das andere ist, ergibt der Inhalt.

Einen Gottes „keine andern Götter haben" und zwischen den Bilderdienst „Du sollst Dir kein Gleichnis machen" ꝛc. sprechen. Indes fallen doch beide zusammen in den Begriff der Abgötterei und des Götzendienstes, und an eine andere Art der Abgötterei als die durch Bilderdienst, Götzendienst war, damals — wie etwa an den persischen Dualismus — wohl gar nicht zu denken. Fürs Zweite entspricht doch der ausdrückliche teleologische Zusatz: „bete sie nicht an und diene ihnen nicht" entschieden dem Grundgedanken in V. 3; und „keine andern Götter haben" kann — da es andere Götter neben ihm in Wahrheit nicht gibt — in nichts anderem bestehen, als darin, daß man sich Götter macht in Bild und Gleichnis durch ihre Anbetung.[1]) Ferner ist zu beachten, daß die schließliche Strafandrohung ihrer Stellung nach doch wohl nicht bloß auf den Bilderdienst, abgesehen von der Anbetung des Einen Gottes, zu beziehen sei, folglich beide als Ein Ganzes angesehen werden. Wollte man dagegen sagen, daß dann eben auch der ganze Inhalt V. 2—6 als Gebot aufgenommen werden solle, so ist zu bemerken, daß V. 3 zu V. 2 sich gerade so verhält wie V. 9 zu V. 8 im 3. Gebot. Es sind das exegetische Zusätze, die angeben, wie das Gebot gehalten wird. So wenig nun V. 9 zum 3. Gebot genommen wird, so wenig kann man es für V. 4 zum 1. Gebot fordern. Es sind, wie gesagt, exegetisch erläuternde Zusätze, die bei der Erklärung des Gebots beigezogen werden können.

Endlich könnte auch noch 3. Mos. 26, 1 herbeigezogen werden, wo beide Gebote nur als Eines erscheinen; desgl. 2. Mos. 20, 22. 23; 3. Mos. 19, 4. Indes ist jedoch ebensowenig zu leugnen, daß die dadurch nötig werdende Trennung des 9. und 10. Gebots (V. 17) nicht ohne große

[1]) Es kann als Mangel in der Erklärung Luthers angesehen werden, daß er die authentische Erklärung „Ihn allein anbeten und ihm dienen" als die ihm allein gebührende Ehre nicht mit aufgenommen. Das „über alle Dinge" trifft den Nerv nicht ganz.

Schwierigkeit ist. Denn abgesehen davon, daß im Deuteronomium (5, V. 21) die Objekte der Lust vertauscht sind, so ist auch über die Unterscheidung der beiden Gebote nach der Erblust und der persönlich sich regenden Lust, unter den Theologen keine Einigkeit. Anerkannt ist, daß nicht die Objekte der Teilungsgrund sind, und daß die Unterscheidung der Lust in der angedeuteten Weise an sich gegründet ist und allerdings hier eine Anwendung finden könne. Systematisch allerdings ist es nicht, da von der Erblust nicht geredet werden kann, ohne von der Erbsünde zu reden, man müßte denn sich dabei auf die vorausgegangene biblische Geschichte berufen können, wo vom Sündenfall bereits geredet worden.

Immerhin aber würden wir es für das Zweckmäßigste halten, bei der Thatsache der bösen Lust und des Gelüstens nach fremdem Gut stehen zu bleiben und auf Grund von Jakobi 1, 13—15 auf die Versuchung zum Bösen und auf die Entstehung der bösen That ꝛc. einzugehen.

Sachlich hat übrigens der ganze Streit über diese Einteilung oder Zählung keine Bedeutung, da im luth. Katechismus das Bilderverbot zur Erklärung beigezogen worden und im reformierten das 9. und 10. Gebot vollständig zu einem Gebot aufgenommen sind. Es darf daher auch hier dem Katecheten die Freiheit der Wahl nicht genommen werden, wenn er nicht geradezu polemisch und verurteilend vorgeht.

Daß mit dieser verschiedenen Zählung auch die verschiedene Abteilung der zwei Tafeln zusammenhängt, indem nach der einen Zählung auf die erste Tafel drei, auf die zweite sieben Gebote zu stehen kommen, nach der andern 4 und 6, sei hier bloß erwähnt. Man hat auch versucht, eine völlige Gleichheit herzustellen, indem man zu den 4 ersten noch das fünfte Gebot von Vater und Mutter nahm; eine unnötige Bemühung.

Der nach den 10 Geboten folgende Schluß der Gebote gehört nach dem biblischen Text, eigentlich zum 1. bezw. 2.

Gebot. Es war ein kühner Griff Luthers, diese Drohung und Verheißung Gottes an den Schluß zu setzen; aber unbestreitbar mit tiefem Blick in die Bedeutung derselben richtig motiviert im großen Katechismus: „Wiewohl dieser Zusatz zuvörderst zum 1. Gebot angehängt ist, so ist er doch um aller Gebote willen gesetzt, als die sich sämmtlich hieher ziehen. . . . Darum soll es die Jugend nicht anders ansehen, denn als sei dieses Stück zu einem jeglichen sonderlich gefaßt, also daß es in und durch sie alle gehe." Allerdings zwar hat das „die mich hassen" jene vorwaltendste Beziehung auf das 1. Gebot, d. h. Abgötterei = Verwerfung Gottes. Allein es ist ebensowenig zu übersehen, daß in der Erfüllung des ersten Gebots die Erfüllung der übrigen alle liegt, und daß die Anerkennung des Einen wahrhaftigen Gottes das unabweisbare Motiv der Erfüllung aller seiner Gebote ist und sein soll. Dieser inneren durchgreifenden Beziehung hat Luther dadurch Ausdruck gegeben, daß er die Gott gebührende Furcht (vor seinem Zorn) und Liebe (zu seiner Güte und Liebe) allen Geboten als treibendes Motiv vorangesetzt hat für die Erfüllung derselben. Eben damit hat Luther zugleich das Gesetz in seiner neutestamentlichen Geltung und Wahrheit dargestellt.

Was die Aufeinanderfolge der zwei folgenden Hauptstücke vom christlichen Glauben und Gebet betrifft, so haben wir bereits oben den Ausspruch Luthers darüber gehört. Auch haben wir gesehen, wie sich im Gebet bereits das im Glauben zugesagte Kindesrecht erweist. Dem schließen sich dann auch die Hauptstücke von den Sakramenten an, die eines Teils als Besiegelung des im Glauben und Gebet empfangenen und sich bewußt gewordenen Gnadenstandes, anderenteils aber als die weitere Uebung des Kindesrechts zu betrachten sind.

In der Kirche der alten Zeit waren die Sakramente als Ziel des Katechumenats der faktische Beweis der kirch-

lichen Glaubensgemeinschaft. Das sind sie auch nach Einführung der Kindertaufe geblieben (s. Einleitung § 5) und sind es noch. Deshalb ist ihre Aufnahme in den Katechismuslehrstoff etwas selbstverständliches. Ebenso selbstverständlich ist es, daß die Taufe (sacramentum initiationis) dem Abendmahl (sacramentum confirmationis) vorangeht. Luther selbst hat die Folge der Sakramente auf den Glauben nicht weiter motiviert und seinen Katechismus mit der Abendmahlslehre abgeschlossen. Später ist demselben ein sechstes Hauptstück, „vom Amt der Schlüssel" beigefügt worden.

Luther mochte wohl hauptsächlich wegen des Mißbrauchs der Lehre vom Schlüsselamt in der Priestergewalt, Ohrenbeichte, Ablaß ꝛc. abgehalten worden zu sein, in dieser Form ein eigenes Hauptstück zu formieren; die Beichte und Absolution waren ihm wesentliche Momente des Christenlebens. Er begnügte sich daher zwischen der Taufe und Abendmahl einige Beichtfragen und kurze Anleitung zur Beichte einzufügen, wozu die notwendige Prüfung vor dem Genuß des Abendmahls von selbst aufforderte. In anderen Katechismen der Reformationszeit kam dieses Stück von den Schlüsseln sehr bald vor. Selbst im Jahr 1533 findet sich in der zur Brandenburg-Nürnbergischen Kirchenordnung beigegebenen Kinderpredigt ein eigenes Stück unter dem Titel „vom Amt der Schlüssel" zwischen Taufe und Abendmahl. Als eigenes selbständiges Hauptstück zu den anfangs festgehaltenen 5 wurde es später hinzugefügt, wohl nicht ohne Beziehung und Verbindung mit der in der luth. Kirche sich geltend machenden hierarchisch mißbräuchlichen Auffassung und Handhabung des Amts.

Zweites Kapitel.

Ordnung nach dem Bedürfnis des katechetischen Subjekts.

I. Schul-Unterricht.

§ 20.

Die innere Bildung des Menschen ist wie seine äußere eine fortschreitende Entwickelung. Die bildende Thätigkeit, wenn sie naturgemäß und von Erfolg sein will, muß sich wesentlich an diese fortschreitende Entwickelung anschließen, ist also durch Verschiedenheit der Jahre, der Empfänglichkeit, Fähigkeit und des hiedurch bestimmten Bedürfnisses bedingt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Einteilung in katechetische Kurse und Klassen von selbst.

Beachten wir nun zuerst im allgemeinen die eigentliche Zeit der Entwickelung des Menschen zunächst seiner äußern Natur nach, so ist der Fortschritt der Jahre nach der Siebenzahl ein allgemein anerkannter. Der natürlichen leiblichen Entwickelung entspricht auch die innere geistige, und es scheiden sich daher in beider Beziehung bis zum 21. Jahre die drei Entwickelungsperioden vom 1. bis 7., vom 7. bis 14., vom 14. bis 21. Jahre auffallend ab. Die erste Periode zeigt sich uns als die der unmittelbaren Kindheit; bei der dritten Periode tritt uns die Feststellung der individuellen Persönlichkeit entgegen, wo der Mensch eine bestimmte Stellung einzunehmen beginnt und sich in dieser seiner individuellen Persönlichkeit fühlt und geltend zu machen sucht. Dazwischen hinein fällt die Periode des reflektierenden und daher aufnehmenden und aneignenden, d. i. sich bildenden Bewußtseins. Mit Recht ist dies daher die eigentliche Schulzeit. Dies hat nun auch für die Kirche seine nahe Beziehung, und es fällt daher meist mit der Entlassung aus der Schule die kirchliche Mündigung zusammen, obschon der Unterricht überhaupt hiemit nicht abgeschlossen ist. In der ersten Periode gehört das Kind dem elterlichen Hause,

in der zweiten der Schule, in der dritten tritt es in die Welt hinaus und gehört den beiden großen Instituten in ihr, Staat und Kirche, ohne jedoch sofort mit den beiden ersten und namentlich mit dem Haus und der Familie außer aller Verbindung getreten zu sein, welche letztere ja für Staat und Kirche die bleibende substantielle Grundlage bilden. [1])

Sowie aber das Haus und die Familie selbst beiden Instituten, dem Staat und der Kirche, nicht fremd sind, sondern von ihnen getragen werden und mit ihnen auf demselben Lebensgrunde ruhen, was die Kirche durch die Aufnahme jedes Familiengliedes in der Taufe testiert; so versteht sichs von selbst, daß die religiöse Erziehung, welche ja am Ende überhaupt nur die höhere Entwickelung des menschlichen Geistes, die göttliche Weihe seines Lebens überhaupt ist, auch dem Hause, dem Schoße der Familie nicht fremd sein oder auf die Schule und kirchliche Thätigkeit verspart werden darf. Das Kind muß nach Verhältnis bereits Religion und zwar, wie es sich von einer christlichen Familie von selbst versteht, christlich tingierte Religion mitbringen in die Schule, so daß mit dem erwachenden Bewußtsein das Kind in sich und an sich einen religiösen Stoff findet. Das, dessen es sich bewußt wird, muß eine

---

[1]) Es ist daher eine richtige Einsicht in das Entwickelungsverhältnis des menschlichen Geistes und Bewußtseins und seiner Beziehung zu Schule und Kirche, wenn die protest. Kirche die kirchliche Mündigung durch die Konfirmation mit der Entlassung aus der Schule in den Schluß der zweiten Entwickelungsperiode (13.—14. Jahr) setzt. — Anders meint Kromm (d. Katechet, Liturg und spezielle Seelsorger ꝛc. 1841. S. 5). Er meint, je länger man die Kinder in der Schule behalte, desto länger erhalte sich der Kindessinn (?), und man könne dreist behaupten, daß der Mensch vor dem 18. und 20. Jahr nicht klar und rein denken lerne. Allerdings eine dreiste Behauptung; und nur begreiflich, wenn man als Ziel des Unterrichts „vernünftiges Raisonnement über Gott und göttliche Dinge" bezeichnet! Der Kindersinn wenigstens wäre dabei längst dahin!

religiöse Weihe haben, in Beziehung zu Gott stehen, und es muß, wenn es sich bewußt wird, eben damit dieser Beziehung und seiner in dieser Beziehung bewußt werden. Und wenn der Inhalt dieses Bewußtseins auch hauptsächlich das Gefühl ist, so muß dieses ein christlich religiöses sein. Die katechetische Thätigkeit der Kirche hat mit dieser Periode zwar nichts zu thun, aber die Kirche hat diese Voraussetzung auszusprechen und zu fordern und hat sie in der Taufe für Eltern und Taufpaten ausgesprochen. Der kirchliche Unterricht — wenn auch durch die Schule vermittelt — tritt erst mit der zweiten Periode ein; und da der eigentliche Zweck der katechetischen Thätigkeit die kirchliche Mündigung ist, so ist ihr hiemit auch ihr eigentliches Ziel gesteckt, und der Raum ihrer Bewegung umfaßt gleich der Schule die zweite Lebensperiode vom 7.—14. beziehungsweise 6.—13. Jahre.

Innerhalb dieses Zeitraumes findet aber eine solche fortschreitende Entwickelung statt (man vergleiche das 7. mit dem 14. Jahre), daß sich auch hier eine höchst bedeutende Abstufung nach Alter und Fähigkeiten herausstellt, und die bereits oben genannte Einteilung in Kurse oder Klassen für den katechetischen Unterricht notwendig macht. Es lassen sich aber innerhalb dieser 7 bis 8 Jahre, nicht undeutlich drei Stufen unterscheiden, wodurch sich drei an Umfang und Qualität so ziemlich gleiche Klassen oder Kurse bilden, von denen jeder ohngefähr zwei Jahre oder etwas darüber umfaßt. Beginnen wir die Reihe mit dem 7. Lebensjahre, so wird sich die erste Abteilung bis zum 9., die zweite bis zum 11., die dritte bis ins 14. Jahr erstrecken.

So auffallend bisweilen der Fortschritt eines Kindes innerhalb eines Jahres in körperlicher und geistiger Entwickelung erscheint, so ist dieser Zeitraum doch, einerseits in Rücksicht auf die Reichhaltigkeit und Disposition des Stoffs (s. folg. §), andrerseits bei der nach Anlage, Fähig-

keit und Fleiß hervortretenden Verschiedenheit der Schüler von gleichem Jahresalter, viel zu eng, als daß eine Kursabteilung unter zwei Jahren zweckmäßig sein könnte. Die obige Abteilung ist daher fast in allen Katechetiken, die darauf eingehen, angenommen. Auch entspricht derselben die gewöhnliche Einteilung der Volksschulen in 3 Klassen, Unter-, Mittel- und Oberklasse, von denen jede zwei Jahre umfaßt. Wo die Schulzeit mit dem zurückgelegten 6. oder beginnenden 7. Jahre beginnt, bildet die unterste Klasse einen dreijährigen Kurs. Dies erste Jahr ist aber für den katechetischen Unterricht gar nicht in Anschlag zu bringen, es wird mehr oder weniger noch den Charakter der häuslichen Erziehung an sich tragen und den Uebergang bilden müssen. Hirscher läßt es zwar eine eigne Klasse bilden, aber nur als Vorbereitungsjahr, wo die Kinder zur Aufnahme des katechetischen Unterrichts erst fähig gemacht werden sollen. Es kann also nicht als katechetischer Kurs betrachtet werden.

Anm. In der Zeit nach der Reformation wurde fast allgemein das vollendete 12. Jahr als Konfirmationstermin angenommen, was teilweise noch in das 19. Jahrhundert hereinragte. Jetzt ist fast überall das 14. Jahr angesetzt. In Bayern noch vor etlichen Jahren ebenso, jetzt aber das mit 1. Mai vollendete 13., wobei es allerdings vorkommt, daß viele Kinder, welche nach dem 1. Mai geboren sind, es mehr oder weniger auf 14 Jahre bringen. Nur im Schleswig-Holstein'schen und Lübeck'schen ist die Zeit der Konfirmation ins 16. für die Knaben und 15. für die Mädchen bestimmt.

Die Verlängerung des Termins über das 14. Jahr hinaus hat viel Bedenkliches gegen sich, wie schon mannigfache Erfahrungen gezeigt haben. Es ist aber dabei zu merken, daß der festgesetzte Termin das längere Aufschieben in einzelnen Fällen nichts weniger als ausschließt. Die Kirche kann hier nicht befehlend in das Familienleben eingreifen und es bedarf hiezu nicht einmal einer Dispensation. Nur die Konfirmation vor dem bestimmten Alter ist verweigert, und bedarf der besonderen Dispensation, so daß auch für den Fall, den v. Zezschwitz I 267 aus dem Jahre 1220 anführt, gesorgt ist, wofür wir aus Bayern bestimmte Fälle (früherer Konfirmation und Abendmahls-Genuß) anführen könnten. Wenn Schleiermacher eine fortgehende Vormundschaft oder Aufsicht

(Nitzsch) für die Konfirmierten als nötig erachtet, so ist hiefür am zweckmäßigsten durch die rechte Einrichtung der sogenannten Christenlehren gesorgt (s. unten). Für durchschlagend aber halten wir den von Nitzsch (pr. Th. II S. 17) ausgesprochenen Gedanken, daß, wenn der Knabe oder das Mädchen mit der Entlassung aus der Schule und vor der Zerstreuung in das Werk-, Geschäfts- und Weltleben die einmalige Weihe der Konfirmation empfängt, das seelsorgerliche kirchliche Einwirken noch ruhiger und reiner, widerspruchsfreier verläuft, und der Standort des Kommunikanten schon erreicht ist, ehe noch jene eilige z. B. geschlechtliche Entwickelung beginnt oder die äußere Welt in reicherem Maße die Einbildungskraft hinnimmt, so daß also die folgende bedenklichere Periode schon unter dem Schutze des Kommunionsstandes verlaufen würde. — Man darf schon dem Einfluß des Kommunionsstandes Etwas zutrauen!

Einer Scheidung von Volksgemeinde und Abendmahlsgemeinde, wie sie von Wichern u. A. vorgeschlagen ist, können wir ebensowenig das Wort reden, als einer Scheidung von einer Konfirmationsordnung mit Abendmahl und einem zweiten Katechumenat für ein volleres aktives Bürgerrecht in der Kirche, wie Höfling sie vorgeschlagen hat, und zu der auch v. Zezschwitz sich hinneigt. Uns erscheint beides für jetzt als etwas Gemachtes und Verfrühtes, abgesehen davon, daß mit Letzterem Begriff und Wesen des Katechumenats völlig alteriert wäre.

Diese oben angenommene Einteilung kann wohl als die allgemein giltige angesehen werden.[1]) Mit ihr stimmt auch die in der protestantischen Landeskirche in Bayern gesetzlich eingeführte Ordnung des Religionsunterrichts vom 25. April 1835 im Ganzen wie im Einzelnen überein. Es liegen derselben dieselben drei Abteilungen und Kurse zu Grunde vom 6.—14. Jahr gerechnet. Ebenso ist das erste Jahr als solches betrachtet, welches für den eigentlichen Unterricht in der Religion erst geschickt und empfänglich machen, frommen Sinn in dem kindlichen Gemüt wecken und den Willen für ein gottgefälliges Verhalten gewinnen soll.

Wir wissen nicht, wie weit in dieser Beziehung in an-

[1]) Otto a. a. O. nimmt 4 Kurse an mit 8 Schuljahren.

deren Landeskirchen gesetzlich oder verordnungsmäßig vorgeschritten ist, jedenfalls aber werden wir sagen können, daß wohl nirgends so ernstlich und nachhaltig an einer entsprechenden Unterrichtsordnung gearbeitet worden sein dürfte als in der bayerischen Landeskirche. Es mag daher Entschuldigung finden, wenn wir im weitern Verlauf unserer Erörterung auf diese Ordnung besonders Bezug nehmen.

Vorläufig bemerken wir nur folgendes:
für den Religionsunterricht in den Schulen sind wöchentlich 6 Stunden eingesetzt, davon 2 Stunden dem Geistlichen und 4 Stunden dem Lehrer zugewiesen sind. Der Konfirmandenunterricht ist jedoch in diesen 2 Stunden nicht inbegriffen.

Der Lehrer hat die Aufgabe, die Jugend auf den eigentlichen Religionsunterricht vorzubereiten durch Einprägung der biblischen Geschichte, biblischer Sprüche und Liederverse aus dem Gesangbuch, sowie des Katechismus mit dem nötigen wörtlichen Verständnisse und Erläuterung des Inhalts durch Beispiele ꝛc., kurz was man gewöhnlich unter Memorierstoff und Gedächtnisübung begreift, mit Ausschluß von „tieferer Schriftkenntnis und dogmatischen Erörterungen, welche ein dogmatisches Studium voraussetzen.“

Letzteres ist unter dem Ausdruck „eigentlicher Religionsunterricht“ dem Geistlichen vorbehalten, sammt der Kontrole über den Fortgang des Unterrichts, der von dem Lehrer erteilt wird.

Die Benennung der drei Kurse: Präparanden (7—9 Jahre), Katechisanden (9—11 Jahre), Konfirmanden (11 bis 13 Jahre) ist willkürlich und im Weitern unbeachtet geblieben.

Die Bedeutung dieser Kurse oder Klassen aber ist nicht die, den Unterrichtsstoff zu zerstückeln, sondern die, eine der natürlichen Entwicklung des Kindes angemessene intensive wie extensive Behandlung des ganzen Stoffs für jede Entwicklungsstufe zu erzielen. Denn sowie das menschliche

Leben selbst auf jeder Stufe und in jedem Alter ein Ganzes ausmacht, aus welchem die folgende sich organisch entwickelt, nicht stückweise ansetzt; die folgende Stufe also nur die potenzierte und erweiterte frühere ist, mithin das die höhere Stufe begründende zwar eine Ergänzung der niederen, aber keine stückweise, numerische, sondern organische ist, welche durch die weitere Entwickelung des Bewußtseins, der Fähigkeiten, kein neues, dem bisherigen fremdes, sondern vielmehr nur ein erweitertes und erhöhtes Bedürfnis hervorruft; so muß an den natur- und zweckgemäßen Religionsunterricht auch die dreifache Forderung ergehen, daß er a) für jede Altersstufe, für jeden Kurs ein Ganzes sei; b) der jedesmaligen Stufe nach ihren entwicklungsgemäßen Bedürfnissen intensiv wie extensiv entspreche, daß c) der stetige Zusammenhang nicht aufgehoben werde, sondern der Gesammtunterricht aller Stufen als organische Entwicklung erscheine.

Es ist aber notwendig und für den Erfolg wesentlich, daß die Unterrichtsstufen genau abgegrenzt und streng eingehalten werden. Die Kinder müssen es inne werden, es muß ihnen zum Bewußtsein kommen, daß sie eine Stufe überwunden haben, und daß sie in eine neue Stufe eintreten. Es muß ihnen so zum Bewußtsein gebracht werden, daß es ihnen als eine Ehrensache erscheint und ihren Eifer anspornt, sich des Eintritts in den neuen Kurs, in die neue Stufe auch des Religionsunterrichts und nicht bloß der Schulabteilung würdig zu machen. Ist es doch in allen Verhältnissen des menschlichen Lebens so, daß man im Eifer ermüdet und matt oder gleichgiltig wird, wenn man keines Fortschritts, keiner Errungenschaft sich bewußt wird. Es trägt dies wesentlich mit bei, daß auch für die spätere Zeit ein nachhaltiger Eindruck und Erfolg des Unterrichts gesichert wird. Es ist dies ein pädagogisches Hilfsmittel für den Unterricht, ein erziehendes Moment, wenn es den Kindern in rechter und markierter Weise zum

Bewußtsein gebracht wird, was besonders für den eigentlichen Konfirmandenunterricht zu beachten sein wird. Wir werden weiter unten wieder darauf zurückkommen.[1]) Wir glauben aber, daß in unseren Tagen alles in Betracht zu ziehen ist, was zur Sicherung eines nachhaltigen Erfolges helfen kann.

In den 30er Jahren hieß es[2]): „Wann ist mehr moralisiert, wann ist mehr von Tugend, Pflicht und Sittlichkeit geschrieben, geredet, gepredigt und gelehrt worden in Kirchen und Schulen, als in der noch nicht gar verflossenen Zeit?[3]) Wo ist die Frucht? Was ist die Frucht? War über Unsittlichkeit und Untugend, Pflichtvergessenheit und Irreligiösität je allgemeinere und gegründetere Klage als jetzt? — Zersetzte Begriffe aus und für den Verstand gab man statt Thatsachen göttlicher Offenbarung für das Gemüt der Jugend. „Gieb mir mein Sohn dein Herz 2c. das ist die Stimme der Weisheit.“ Das war die erklärende Antwort damals.

Unmittelbar darauf trat die Reaktion gegen den Rationalismus ein und statt der Vernunftreligion wurde die positive, die geoffenbarte Religion des christlich-kirchlichen Glaubens gelehrt. Aber fast scheint es, daß man den Zusatz „für das Gemüt der Jugend“ zu wenig beobachtet

---

1) Ich erlaube mir hier aus meiner Erfahrung ein spezielles Beispiel anzuführen. Ein alter ehrwürdiger Geistlicher, bei dem ich anno 1828 als Vikar eintrat, hatte unter Anderm die Gewohnheit, wenn er in seinem Konfirmandenunterricht zum 5. Hauptstück kam, mit Patene und Kelch in das Zimmer einzutreten, wo er seinen Unterricht erteilte. Es haben mir mehrere Personen versichert, daß dies einen Eindruck auf sie gemacht habe, der ihnen unvergeßlich geblieben sei. Ich bemerke dabei, daß er den Unterricht stets im Kirchenrock und geistlichen Ornat gab. Ich habe mir diesen Wink nicht vergeblich sein lassen, und ich glaube, daß er, nicht bloß mir selbst, sondern auch meinen Konfirmandenkindern von da an von Segen gewesen ist.

2) Meine Vorschule der Religionslehre 1834. S. 6.

3) Die Zeit des herrschenden Rationalismus.

habe (vgl. oben § 5). König Wilhelm III. von Preußen äußerte, als seine wohlgemeinten frommen Versuche, das christliche Glaubensleben zu heben, nicht überall die gehoffte freudige Aufnahme fanden: „Es will mich bedünken nach allen Erfahrungen, die ich mit den Theologen gemacht, daß es auch eine Theologie ohne Religion gibt." Im Jahr 1865 hören wir eine ähnliche Stimme in der Zeitschrift für Protestantismus und Kirche Band 50[1]): „Es ist auf dem Gebiet der geistlichen Amtswirksamkeit keine Klage häufiger, und keine Klage gerechter als die, daß von dem Unterricht der Jugend in der Religion so wenig, so gar wenig erfreuliche Frucht wahrzunehmen ist." Es wird dann auf die Frage eingegangen, ob nicht die Schuld zum guten ja vielleicht zum größten Teil an dem Religionsunterricht, an dem Organismus, an der Methode und Behandlung desselben liege. Natürlich, wo sollte denn sonst der Grund zu suchen sein? Am Stoff selber gewiß nicht. Und so wird denn auch sofort der Hauptfehler dahin angegeben, daß bezüglich des Organismus der Mangel eines richtigen, abgegrenzten und hervortretenden Stufengangs und bezüglich der subjektiven Behandlung der Mangel an paränetischer Wärme und Eindringlichkeit die Hauptschuld trage, was dann weiter teils aus den gegebenen Vorschriften, teils aus der gewöhnlichen Praxis nachgewiesen wird.

Und ist jetzt im Jahr 1880 die Klage verstummt? Nichts weniger, vielmehr lauter als je wird sie gehört. Ist sie doch neuerdings vom Darmstädter Oberkonsistorium in einem Erlaß an die Geistlichkeit ausgesprochen worden, und die Schuld zunächst in der mangelhaften häuslichen Erziehung, sodann aber auch nicht undeutlich in der Schule — Verwechslung des Lehrens und Lernens mit wirklicher Bildung — gesucht worden. Allein wer hat denn die In-

1) Der Religionsunterricht in Kirche und Schule bei den Protestanten in Bayern S. 1 ff.

spektion und Leitung in der Schule? wer hat den wichtigsten Teil des Religionsunterrichts über sich? Doch die Geistlichkeit.

Und wahrlich man kann sagen, daß noch nie soviel Religionsunterricht an die Jugend erteilt worden ist, als in unseren Zeiten seit dem neuerwachten kirchlichen Leben und orthodoxer Lehre. Worin liegt der Fehler? Im Stoffe, wiederholen wir, nicht. Im Zeitgeist? Man kann für die Jugendbildung, für den Jugendunterricht und zwar vorzugsweise in dem kirchlichen Religionsunterricht keine schwerere Anklage aussprechen. Wem aber eine speziellere Einsicht und genauere Kenntnis zur Seite steht, wie sie etwa die Kirchen- und Schulvisitationen an die Hand geben, dem wird sich die Ueberzeugung aufgedrängt haben, der Fehler liege hauptsächlich in der Vernachlässigung einer geordneten und gründlichen Unterrichtsweise, in einem teilweisen Gewohnheitsschlendrian,[1]) der die Herzen der Kinder nicht zu erwärmen und zu gewinnen, den Geist nicht zu beleben vermag und so allen noch nachwirkenden Einfluß verliert. Wir sagen dies aus wohlbegründeter Erfahrung ohne dabei zu verkennen, daß damit nur der durchschnittliche Stand der Sache bezeichnet sein soll, der seine ehrenwerten Ausnahmen hat. Wir fügen daher zu den beiden oben zu 1865 angeführten Erklärungsgründen den dritten, die auffallendste Vernachlässigung dessen, was man unter der speziellen Form des katechetischen Unterrichts versteht, bei Lehrern und Geistlichen.[2])

---

[1]) Wir wollen hiebei die Bemerkung nicht zurückhalten, daß dies eine Folge des Gebrauchs von Bearbeitungen des luther. Katechismustextes in Fragen und Antworten speziellster Weise ist.

[2]) Uebrigens können und wollen wir, selbst auf die Gefahr hin, des Optimismus beschuldigt zu werden, die Bemerkung nicht zurückhalten, daß uns die Klage über die verderbte Gegenwart, die wir ja zu allen Zeiten vernehmen, nicht so ganz gerechtfertigt erscheint, als sie sich in die Welt hinein geltend macht. Es ist wahr, das Verderben tritt in seinen einzelnen Erscheinungen so grell und

Zunächst haben wir es jedoch hier nur mit dem ersten Punkt zu thun; mit dem gehörigen Stufengang des Unterrichts.

§ 21.

Es haben sich uns also drei katechetische Kurse ergeben, die wir nun genauer ins Auge fassen müssen, um aus der Eigentümlichkeit der den Kursen zu Grunde liegenden Lebens- und Geistesentwickelung den Maßstab für die spezielle Anordnung des katechetischen Stoffs für sie zu finden.

---

scheinbar massenhaft hervor, daß es grauenerregend ist. Allein es sind doch immer nur einzelne Erscheinungen, denen gegenüber das Gesamtsein und Gesamtleben in seinem normalen Gang sich der Oeffentlichkeit und Kritik entzieht. Nimmt man dazu, daß jetzt alle abnormen Vorgänge und moralischen Verirrungen durch die Presse wie durch die Oeffentlichkeit der Gerichtsverhandlungen zu einer Publizität gelangen, wie man sie früher nicht gekannt hat, und vergißt man dabei nicht, daß die Population sich gegen früher um das zwei- und dreifache vergrößert hat, so wird das Grelle und Massenhafte der Verbrechen einem ziemlich mildern Urteil über das Gesammtleben begegnen. Man unterschätzt ferner nicht selten, was von dem Prinzip des Humanismus bezüglich der allgemeinen Menschenliebe geleistet wird, weil sie, wie man sagt, nicht auf spezifisch-christlichem Grunde ruht, ja selbst die christliche Liebesarbeit in den Vereinen für Rettungsanstalten, Bibelverbreitung u. dgl. mehr wird gering angeschlagen, wenn sie nicht eine spezifisch-konfessionelle Glaubensfärbung an sich hat oder zur Schau trägt; kurz ein falscher Maßstab bringt eine falsche Schätzung, so zwar, daß selbst das Evangelische bisweilen verkannt wird, wenn es nicht echt lutherische Gesinnung verrät. Endlich scheint die Klage auch wohl einer dogmatisch-psychologischen Täuschung zu unterliegen, indem man nicht erwägt, daß man es bei jeder sich erneuernden Generation doch nur mit dem alten Menschengeschlecht zu thun hat, daß jedes neue Menschenalter und jeder Einzelne in demselben bezüglich der Religion ihrem Wesen und Ziel nach, d. h. um von dem natürlichen sündhaften Zustand zum neuen Leben zu gelangen, von vorne anfangen muß, und sich die etwa in einer Generation errungene religiöse Lebensstufe nicht von Vater auf Kind und Kindeskind vererbt, wie es etwa bei weltlicher Wissenschaft und Kunst und Erfindungen der Fall ist. Selbst die Forsch-

Die I. Klasse umfaßt das Alter vom 7. oder mit Einrechnung des ersten Jahrs vom 6. bis 9. Jahr. Grundton dieses Alters ist Unmittelbarkeit des religiösen Gefühls und Lebens aus der Familie herüber, erstes Erwachen des reflexiven Bewußtseins, erste Regungen des Erkenntnistriebs. Diesem Zustande aber entspricht im Unterrichte die Anschauung, Geschichte mit den einfachsten Lehren der christlichen Religion, jedoch weniger durch Zerlegen und Analysieren der Begriffe, als durch Beispiel, Geschichte, Anschauung.[1]) Hierdurch werden die Begriffe selbst als etwas Konkretes in die Seele gelegt. Ueberall aber in steter und unmittelbarer Beziehung auf das Leben des Kindes und sein Verhältnis zu Gott, so daß es weniger Religionsbegriffe lernt, als Religion erhält und übt auf eine dem Alter angemessene Weise, indem das Kind in der erzählten Geschichte Gottes Stimme vernimmt und in andächtige Stimmung ver-

---

ungen und Fortschritte der theologischen Wissenschaften können dabei wenig in Anschlag gebracht werden, da sie einerseits gar lange brauchen bis sie Gemeingut werden und andererseits nicht selten weniger zur Förderung als zur Hinderung des inneren religiösen Lebens werden können.

Durch dies alles entsteht gar leicht ein Pessimismus der Anschauung, der für den Katecheten in seinem Jugendunterricht verderblicher wirkt, als der Optimismus, indem er so zu sagen, eben so vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht, wie dieser vor lauter Wald die Bäume nicht.

[1]) Allerdings ist hier zunächst die sinnliche Anschauung durch bildliche Darstellungen gemeint. Aber diese sind nirgends Selbstzweck, sondern sollen das Vehikel der Geistesthätigkeit zur Geistesanschauung sein. Indem durch die Sinnesanschauung die intellektuelle, geistige Thätigkeit angeregt wird, wird jene zur Geistesanschauung erhoben, wozu ja eben die biblische Geschichte als Trägerin der göttlichen Gedanken recht eigentlich bestimmt und geeignet ist. Aber ebendeswegen sind gleich von vornherein solche Bilder zu vermeiden, wodurch falsche Geistesanschauungen erzeugt werden, wie z. B. bei der Schöpfung (Raphaels Bild, in vielen Bilderbibeln wiederholt) Gott als alter Mann, oder in der Darstellung der Dreieinigkeit ꝛc. Das Unbegreifliche läßt sich nicht darstellen, ohne daß es zur Unwahrheit, zur Karrikatur wird.

setzt wird. Unmittelbare, d. h. nicht durch begriffliche Erkenntnis vermittelte, sondern durch Anschauung erregte Liebe zu Gott und seinem Sohn, das muß das Kind aus dieser Stufe mit mehr oder weniger erwachtem Bewußtsein hinüber bringen in die nächste. Dem Kinde wird hier zum erstenmale die höhere Welt im ganzen und großen eröffnet namentlich durch die Offenbarungsgeschichte. Dieser erste Blick in das höhere Leben, in die Offenbarung Gottes nimmt das Kind von selbst hin. Daher zu dieser Zeit die gespannteste, erfreulichste Aufmerksamkeit, daher die Geneigtheit zum Beten, als Auswirkung des empfangenen Eindrucks.[1]) Nichts ist leichter, als hier die Grundlage zur kindlichen Demut und zum kindlichen Gehorsam zu legen, wo dem Kinde die Stimme Gottes, ohne Störung seines abstrahierenden Verstandes unmittelbar zu Herzen dringt.

Biblische Geschichte ist die eigentliche Grundlage alles Religionsunterrichts der christlichen Jugend. Selbstverständlich ist es, daß in den ersten Jahren nicht die biblische Geschichte als solche gelehrt werden soll, sondern biblische Geschichte in biblischen Geschichten, d. h. in Erzählungen aus der biblischen Geschichte, sei es, wie es im ersten Schuljahr, wo die Kinder noch nicht lesen

---

[1]) „Beten, sagt Schwarz, ist die entschiedene religiöse Erscheinung bei dem siebenjährigen Kinde" (S. 180). „Man wird bei jedem Kinde bemerken, daß sie sich im Stillen mit Selbstgesprächen, das heißt mit Anreden an gedachte Wesen unterhalten. Wenn man ihnen also von dem wirklich waltenden Wesen sagt, so kündigt ihnen augenblicklich jenes tief in die Seele gelegte Zeugnis das unsichtbare Vorhandensein desselben an, und sie wenden sich auch unbedenklich und gerne an dasselbe mit ihren Anliegen hin. Es wäre nichts unnützer und verkehrter, als ihnen erst das Dasein Gottes beweisen zu wollen. Wehe der Menschheit, wenn erst der beten könnte, dem das bewiesen wäre. . . Um so sorgfältiger aber sei man, allen Mechanismus und alle leere Form dabei zu verhüten." „Denn die seligste Sache des Gemüts schon in dem Kinde zu einer äußeren Form machen, heißt den Namen Gottes schon in dem Munde des Kleinen entheiligen" (S. 201 ff.)

können, nicht anders möglich ist, durch den mündlichen Vortrag des Lehrers, oder sei es durch das Lesen derselben von den Kindern.

Da hier aber der erste Grund zu künftiger weiterer Entwickelung gelegt werden soll, so muß zugleich für die künftigen Stufen bereits ein Fond des materiellen Wissens, für die kommenden Stufen gelegt werden. Hiezu eignen sich, da wir für den ganzen Unterricht den kirchlichen Charakter festhalten, und auf einer Grundlage fortbauen müssen, neben den biblischen Erzählungen a) die Erlernung der Hauptstücke des Katechismus, ohne Luthers Erklärung und mit Weglassung des 6. Hauptstücks; b) treffende kurze Sätze, Bibelstellen und Liederverse mit Beziehung auf den Katechismus, wobei wir selbstverständlich die Steigerung der drei Lebensjahre im Auge haben. In allem aber wird man verlangen können, daß die Kinder bis zum neunten Jahre sowohl von dem Wortsinn im einzelnen als von den Grundgedanken Rechenschaft zu geben verstehen, wogegen die Forderung im bayerischen Normativ [1]), daß die Schüler dieses Kreises schon eine einfache klare Uebersicht über den Inhalt der christlichen Glaubens- und Sittenlehre — abgesehen von dieser aus der früheren Zeit hereinreichenden Einteilung — gewinnen sollen, teils als eine für dieses Alter überspannte, teils als eine an sich ungeeignete erscheint, indem eine solche Uebersicht nur nach einer vollständigen Entwickelung des Ganzen von Wert und Nutzen sein kann. Wenn dabei noch von Worterklärung die Rede ist, so kann es nur von rein sprachlicher Seite verstanden werden.

Es ist wohl kaum denkbar, daß irgendwo der Unterricht dieser Klasse dem Geistlichen zugemutet werde. Das bayerische Normativ spricht zwar aus, daß „die Erteilung des eigentlichen Religionsunterrichts Amtspflicht des Pfarrers" sei. Aber unter den etwas schiefen Ausdruck „eigentlicher

---

[1]) Bezeichnung der bereits erwähnten Verordnung v. 25. April 1835.

Religionsunterricht", kann offenbar nichts anders verstanden sein, als das, was dem Pfarrer gegenüber der Aufgabe des Lehrers vorbehalten ist (s. oben), und was man bisweilen als den systematischen Unterricht bezeichnet, der eingehendere Katechismusunterricht für Glauben und Leben.

Hiernach ist denn auch der für den Lehrer in der Schule berechnete Unterricht in der Religion in einem im Jahre 1877 angeordneten Lehrplan [1]) genau auf den dreijährigen Stufengang geordnet. Wir geben hierüber eine kurze Skizze.

Als Lehrbuch ist das von Mayer, damaligen Pfarrer in Nördlingen, im Jahre 1867 nach Beschluß der Generalsynode für die ganze protest. Landeskirche verfaßte Büchlein: „Erster Unterricht im christlichen Glauben für die untersten Klassen der evangelischen Volksschule", eingeführt. Es enthält in 4 Abteilungen I. die 5 Hauptstücke in den Textworten ohne Erklärung. II. Sprüche und Lieder 1) von der Taufe, 2) von der heiligen Schrift, 3) vom Glauben des Christen, 4) vom Wandel des Christen, 5) vom seligen Ende des Christen. III. Biblische Geschichten und zwar 28 Erzählungen aus dem alten Testament bis zu Davids Königtum und 24 aus dem neuen Testament bis zum Pfingstfest. Die IV. Abteilung enthält endlich Gebete für die Tagszeiten, Schule und sonstige Veranlassung.

Der Schulplan gibt nun für jedes einzelne Jahr aus jeder der 4 Abteilungen den Stoff in fortschreitender Erweiterung an. Eine bedeutende Schwierigkeit bietet hier die verschiedene Einrichtung der Schulen auf dem Lande und in den mittleren und größeren Städten. Während dort meist einem Lehrer die ganze Schule mit allen Abteilungen und für dieselbe Schulzeit übergeben ist, sind hier geteilte Schulen für etwa drei Lehrer, oder in 7 Schuljahrgängen mit ebensoviel Lehrern eingerichtet. Es ist handgreiflich, daß

[1]) Zunächst für den oberfränkischen Regierungskreis. Die Schulangelegenheiten sind nämlich zunächst der Fürsorge der einzelnen Kreisregierungen heimgegeben.

die Aufgabe der Landschulen eine viel schwierigere und schwerere ist, und daß man an die geteilten Schulen größere und bestimmtere Forderungen stellen und entschiedenere und sicherere Fortschritte erwarten kann.

Daß wir von der Erlernung des Katechismus die drei letzten Hauptstücke ausgenommen haben, wird keiner weitläufigen Rechtfertigung bedürfen. Wir müssen es entschieden aussprechen, daß dieselben weder in diesen Kurs gehören, noch für denselben passen. Sie gehören nicht dahin, wenn überhaupt von einer Stufenordnung die Rede sein soll; sie passen nicht dahin, weil sie der Fassungskraft dieses Alters zu hoch und schwer sind. Sie hätten daher auch in dem Lehrbüchlein ganz wegbleiben können, wie denn auch das 6. Hauptstück weggelassen ist, und Taufe und Abendmahl nur in abgekürzter Form, d. h. eben nicht als volle Hauptstücke mitgeteilt sind. Wenn aber die Erwähnung der Taufe in diesem Kurs nicht wohl ganz übergangen werden kann, so ist der hieher gehörige Haupttext als Lernspruch aufgeführt, und sollte die geschichtliche Einsetzung der Taufe nur aus der biblischen Geschichte den Kindern bekannt gegeben werden. Es ist daher dieser Abschnitt aus dem Leben des Herrn in die Erzählung von der Himmelfahrt (N. 51) mit aufzunehmen vor dem Absatz: Zuletzt führte er seine Jünger ꝛc. Das Ganze dieses Kurses besteht wesentlich nur in den 3 Zentralstücken, wie sie Luther selbst vom anfang an hervorgehoben hat; und zwar würden wir auch hier nicht mit dem 1. Hauptstück beginnen, sondern für das 1. Jahr nur das Vaterunser, im 2. Jahr die 10 Gebote und im 3. den christlichen Glauben vorschlagen. Unbegreiflich ist es uns daher, wie in der Zeitschrift für Prot. und Kirche, Jahrgang 1865. S. 113 von der Redaktion, gegen die Bemerkung eines Referenten über das Lehrbüchlein v. Mayer: „Was kann das Kind unter der geheimnisvollen Rede des Menschgewordenen: Das ist mein Leib, das ist mein Blut, denken“, die Behauptung aufgestellt wird, daß das Kind in

diesem Kurs mit den Einsetzungsworten bekannt gemacht werden müsse. Ein Grund ist nicht angegeben. Wohl aber ist gegen die Bemerkung speziell gesagt, daß gar viele Dinge seien, unter denen sich das Kind noch nicht viel denken könne!

Wenn wir hier auf die vielberegte Frage eingehen, ob die biblische Geschichte durchweg in der Sprache der lutherischen Bibelübersetzung gefaßt sein soll, so ist die Antwort kurz und bestimmt dahin zu geben, daß es sich hier nicht um Änderung des Sinnes der biblischen Aussprüche, sondern um den freien Vortrag, also vorzugsweise um Satzbildung, Satzverbindung und Periodenbau 2c. handelt und man dem Lehrer nicht zumuten kann, seine Sprache und richtig gelernte Sprachweise zu verleugnen. Wir werden später noch einmal darauf zurückkommen. So hat auch das Lehrbüchlein selbst den richtigen Ton getroffen.

§ 22.

II. Klasse. Eine genauere Beobachtung der Entwickelung des Kindes läßt bald das allmähliche Hervortreten der abstrahierenden und darum auch negierenden Geistesthätigkeit vom 9. Jahre an erkennen, womit zugleich das Ich sich Allem gegenüberzustellen und geltend zu machen sucht. Es nimmt die Gegenstände nicht mehr hin, wie sie sind, und wie es solche bereits empfangen hat, sondern es sucht, so zu sagen, hinter den Gegenstand zu kommen, es dringt vom Was zum Warum, vom Gegenstand zum Grunde, weniger zur Folge. Das Kind, und vorzugsweise der Knabe, geräth, anfangs mehr unbewußt, später bewußt, mit seinem bisherigen Sein in Zwiespalt, sucht aber Einheit, denn jeder Zwiespalt ist dem menschlichen Geiste an sich unerträglich. Es regt sich der bewußte Wille, es entstehen die Entschlüsse, der Knabe wird resolut. Hier würde nun eine völlige Zerstörung der innern Einheit des religiösen Lebens erfolgen, wenn dieses Alter sich selbst überlassen einer klugen, wohlwollenden Leitung entbehrte; der Wissenstrieb würde

in verbotene Neugierde, der eigentliche Erkenntnistrieb nach Warum rc. zu entgegensetzlichem Ungehorsam ausarten, das Ich zum Trotz, die Resolutheit zur Wildheit werden. Da muß nun einerseits das in der ersten Stufe Gewonnene bewahrt, das neu erwachte Bedürfnis zweckmäßig befriedigt, die zerstörenden Momente abgewehrt und unschädlich gemacht werden.

Anm. „Die schwere Aufgabe des Unterrichts in der Religion ist, das ursprünglich fromme Gefühl, an welches anzuknüpfen war, über die Stufe des Gedankens und der vernünftigen Einsicht zu führen, und es doch auf dieser nicht zu verflüchtigen, sondern nur zu reinerer Wahrheit zu erheben und zu verklären.“ Marheineke § 297.

Der Katechet komme also, während er das in der I. Klasse als Grundriß Gegebene erweitert und steigert, durch tieferes Eingehen, durch begriffliches Zusammenfassen, durch gelegentliche leichte Schlußfolgerungen dem Triebe des Forschens entgegen, und gebe ihm gesunde, nicht zu schwere, aber noch weit weniger zu leichte Nahrung. Er lasse die Forderungen Gottes entschiedener entgegentreten, als Gesetz Gottes dem Willen des Menschen gegenüber, damit dieser in seiner natürlichen Sündhaftigkeit erkannt werde. Das Gesetz halte er ihm als Spiegel vor, um die Notwendigkeit der Erlösung zu erkennen, die sich im zweiten Hauptstück zur Aneignung darbietet [1]); zeige mit Aufdeckung des Grundes zugleich die Folge (die der Knabe noch nicht suchte und ahnete), um ihn zugleich über sich hinauszuführen, mit der Mannigfaltigkeit die Einheit und den Zweck, das endliche oder unendliche Ziel. Er führe ihn vom Konkreten zum Abstrakten, so jedoch, daß dieses jenes erhärte, aber nicht aufhebe und zerstöre, von der Erscheinung und Er-

---

[1]) Es ist nicht zu erwarten, daß die Jugend in diesem Alter die Gebote Gottes bereits als Pflicht in sich aufgenommen habe und also durch das Pflichtgefühl getrieben werde. Daher muß das Gesetz desto kräftiger als Gottes unbedingter Wille geltend gemacht werden.

fahrung zum Begriff[1]), kurz er gebe Gelegenheit zum Denken. Nichts ist ja gewöhnlicher bei Prüfungen, als die Klage über Gedankenlosigkeit, Denkfaulheit, Denkunfähigkeit. Es wird aber auch nicht leicht etwas mehr versäumt, als rechtzeitiges Wecken der Denkthätigkeit. „Das Denken auch in der Religion lernt man eben nur durchs Denken“ sagt Palmer (S. 88). Gottlob! die evangelische Kirche braucht das Denken nicht zu scheuen.

Zugleich werde die mehrerwachte Thätigkeit und Regsamkeit nicht außer Augen gelassen. In diesem Alter der Thätigkeit nicht genug Nahrung geben, ist der größte Fehler. Hier ist geregelter Fleiß unbedingte Forderung, und das Gedächtnis muß durch reicheren Stoff biblischer Geschichte, Sprüche und geistlicher Lieder beschäftigt und geübt werden.

Wir sehen, die Gedächtnissache ist hier immer noch vorherrschend und biblische Geschichte Hauptgegenstand. Der Fortschritt gegen den vorausgehenden Kurs liegt eben darin, daß das Gedächtnis zum Verständnis wird, die Geschichten zur Geschichte werden, ein mehr und mehr im Zusammenhang erscheinendes Ganzes. Als Neues kommt dazu der Katechismus mit den Erklärungen Luthers. Wer es einmal versucht hat, hier nur mit der einfachen Wort- und Sinnerklärung fertig zu werden, wird erkennen, daß der Lehrstoff für diesen Kurs mehr als reichlich ist. Wohl gemerkt, es ist kein anderes Lehrbuch in den Händen als der lutherische kleine Katechismus mit den dazu gehörigen Sprüchen und das Gesangbuch für die Liederverse. Ein den lutherischen Katechismus erklärendes katechetisches Handbuch gehört noch nicht in diesen Kurs. Für den

[1]) Schwarz sagt von seinem 2. Kurs (von 10—12 Jahren), „dieser bearbeitet den Begriff für den Begriff. Erst wird gefühlt, angeschaut, begriffen, und eine Vorstellung führt bei erstärkter Denkkraft zur anderen ꝛc.“

biblischen Geschichtsunterricht ist in Bayern das Lehrbuch von Buchrucker vorgeschrieben.[1])

Der ganze Unterricht dieses Kurses gehört noch der Schule zu, ist also Sache des Schullehrers. Abgesehen davon, daß der Geistliche gar nicht im Stande wäre, denselben zu übernehmen, neben der ihm zustehenden Aufgabe für den „eigentlichen" oder systematischen Unterricht, so hat das bayerische Normativ den Gedanken, den Lehrer gänzlich von allem Religionsunterricht auszuschließen, auf das Entschiedenste und Triftigste zurückgewiesen, und Zezschwitz hat sehr nachdrücklich den daraus entstehenden Nachteil (1. Band S. 263 ff.) hervorgehoben. Ueber das richtige Verhältnis von Kirche und Schule, Pfarrer und Lehrer haben wir uns bereits oben § 6 ausgesprochen.

Alles, was man gegen das Auswendiglernen je und je mit Grund vorgebracht hat, kann nur dem falschen Auswendiglernen unverstandener Sätze und Sprüche gelten, was in vergangener Zeit bei dem noch so mangelhaften Schulunterricht nicht bloß leicht möglich, sondern oft unvermeidlich war. Freilich wurde da oft genug barer Unsinn im Gedächtnis deponiert. Aber gerade bei der mangelhaften Schulbildung war das Auswendiglernen noch das einzige Mittel, dem Kinde etwas aus der Schule fürs Leben mitzugeben. Jetzt ist es zwar nicht mehr das einzige, aber doch nicht weniger ein notwendiges Bildungsmittel. „Wir wissen nur die Gedanken, die wir zu jeder Zeit mit Leichtigkeit in uns erneuern können. Vergessene Wahrheiten sind nicht mehr die unsrigen[2])." Der Unterricht ist nicht bloße Beschäftigung für die Schulzeit; sondern die Schulzeit ist die Zeit der Bearbeitung des Stoffes fürs Leben. Gegen das Auswendiglernen richtig verstandener Sätze und Wahr-

---

1) Für den Zweck der Wort- und Sinnerklärung ist die biblische Geschichte von D. Höchstätter, größere Ausgabe für Schule und Haus, als treffliches Hilfsbuch zu empfehlen.

2) Carstensen I, 222.

heiten wird wohl kein verständiger Lehrer etwas haben. Man bedenke, daß auch die Religion ihre Gedächtnisseite hat, und daß es sogar zu ihrem Wesen gehört, die guten Gedanken des Glaubens und Lebens auf ewig in der Seele niederzulegen. Das ist es hauptsächlich, was bei unserm Volke noch so herrlich nachwirkt und den Versuchungen im Ganzen wie im Einzelnen einen Damm entgegensetzt." [1]) Allein es gibt bekanntlich ein doppeltes Verständnis, ein erstes wörtliches, ein Verstehen der einzelnen Worte und des Wortsinns, und ein tieferes Eindringen in den Gedanken und seine höhere Wahrheit, die eigentliche Erkenntnis. Das wörtliche Erlernen bis zu dieser letzteren Erkenntnis aufsparen wollen, verriete ebenso viel pädagogische und katechetische Unkenntnis, als Mangel an Sachkenntnis in der Religion. Wir gehen noch weiter und behaupten die teilweise Zweckmäßigkeit eines richtigen wörtlichen Auswendiglernens selbst noch wirklich unverstandner Sätze und Wahrheiten, nicht um sie unverstanden zu lassen, sondern um sie desto leichter erklären zu können. So z. B. die einfachen Gebote Gottes, das Vater Unser, den christlichen Glauben, in der ersten Stufe. Aber auch in unsrer zweiten Stufe wäre es gewiß noch mehr als pedantischer Mißgriff, wenn man keinen Bibelspruch wollte auswendig lernen lassen, ohne ihn vorher katechetisch durchgearbeitet zu haben. Wer nur einigermaßen den reichen Inhalt und die Mannigfaltigkeit der Anwendung einzelner biblischer Sprüche und Abschnitte kennt, wird das Ungeschickte solchen Verfahrens fühlen. So sehr wir aber das richtige Auswendiglernen überhaupt in Schutz nehmen, desto kräftiger müssen wir uns gegen das Auswendiglernen eigentlich katechetischer Fragen und Antworten oder gegen das katechetische Abrichten erkären, welches man nicht zu stark ein katechetisches Töten nennen dürfte. Aus

---

[1]) Schwarz S. 295.

eben diesem Grunde müssen wir uns hier gegen jeden Katechismus, der als Lehrbuch oder gar als Lernbuch gebraucht werden soll, erklären, wenn er katechesenartig eingerichtet ist.

Am allerwichtigsten aber ist in dieser Zeit eine ernste, konsequente Zucht, in der sich strenger Ernst und Liebe von Seite des Lehrers so zu einer persönlichen Haltung und Autorität vereinigen, daß man kaum zu unterscheiden vermag, ists die Liebe oder die Furcht, die mehr Anteil an dem Gehorsam hat, den die Kinder leisten. Es ist dies jene wohlthuende Erscheinung an den Schülern, wo die Furcht die Liebe bewahrt vor dem Mißbrauch, dem sie so oft unterliegt, und die Liebe dagegen der Furcht den Stachel nimmt, durch den sie nicht selten zur Bosheit ausartet. In diesem Alter begründet sich gewöhnlich jene traurige Erscheinung, die auch für die spätere Zukunft vom nachteiligsten Einfluß ist, der Ungehorsam gegen den Lehrer, und das trügerische Hintergehen desselben da, wo das Ich nicht mit Trotz sich auslassen kann. Nur einer ernsten, konsequenten Zucht und sichern persönlichen Haltung wird es gelingen, diese Klippe zu umschiffen. [1])

Daß zu dieser Zucht recht eigentlich die Uebung der Gottseligkeit in Gebet und Gesang ꝛc. gehöre, versteht sich

[1]) Wir haben in diesem Kurs allerdings vorherrschend die Natur des Knaben ins Auge gefaßt, weil bei ihm die Eigentümlichkeiten der Entwicklungsstufen, namentlich in diesem Alter, schärfer und schroffer hervortreten. Diese Schroffheit fehlt in der Regel bei Mädchen, die Eigentümlichkeit ist jedoch nicht verwischt. Das Ich macht sich ebenso in der erwachenden Eitelkeit des Mädchens, wie im Trotz des Knaben geltend. „Bei dem Mädchen, sagt Schwarz S. 298, hat die religiöse Bildung während dieser Periode weniger anscheinende Schwierigkeit. Aber da sein weltlicher Sinn nur eine andre Form erwählt, und eben so gut wie bei dem Knaben einen Ueberschwung bekommt, so bedarf es auch desselben Gleichgewichts, nur in dem Unterschied, den überhaupt die pädagogische Behandlung der beiden Geschlechter vorschreibt.“

wohl von selbst. Dies Moment kann aber nur da entschieden wohlthätig einwirken und am Kinde sich erweisen, wenn der Katechet selbst davon erfüllt, wenn es ihm Herzenssache, nicht bloße leere Form ist. In diesem Alter des hervorbrechenden reflektierenden Verstandes hat es das Kind alsbald hinweg, wenn es bei dem Lehrer nicht Geist und Wahrheit ist. Im späteren Alter, wo sich schon ein religiöser Charakter bei dem Kinde entwickelt und gebildet hat, wäre das Gegenteil von weit weniger Nachteil als hier, wo dieser Charakter eben erst aus der eingetretenen Entzweiung sich entwickeln und begründen, d. h. die Entzweiung zur bewußten Einheit des Lebens zurückgeführt werden soll.

Hierbei treten uns zwei Fragen entgegen, deren Besprechung wir nicht umgehen wollen. Es sind die Fragen nach den besonderen Schulgottesdiensten und nach der Teilnahme der Kinder an den öffentlichen Gottesdiensten.

Was nun das erstere betrifft, so ist ein gewisser gottesdienstlicher Charakter durch Gebet und Gesang am Anfang und am Schluß des Religions-Unterrichts nebst dem Segensspruch von selbst gegeben. Es handelt sich also einmal um das Maß, wie weit diese Weihe des Unterrichts erweitert werden soll und um die Frage, ob neben derselben noch besondere Schul- oder Kindergottesdienste eingerichtet und gefeiert werden sollen. In erster Beziehung würde es sich um eine gewisse liturgisch erweiterte Gebets-Form handeln.

Wie sehr das liturgische Element bezüglich des Gottesdienstes überhaupt nach der ersten Zeit der Reformation, besonders in einzelnen Landesteilen zum Nachteil der gottesdienstlichen Erbauung der Gemeinde gegen das Moment der Lehre zurücktrat, ist bekannt. Die Aufklärungsperiode that noch das Ihre dazu und verwischte den liturgischen Charakter mehr und mehr auch aus denjenigen Elementen des Gottesdienstes, welche recht eigentlich für die Liturgie, für

die gemeinschaftliche Manifestation des durch Wort und Predigt erregten innern geistlichen Lebens und Bekenntnisses, Anbetung und Lobpreisung [1]) bestimmt waren. Es war buchstäbliche Wahrheit, was der ältere Harms in seiner Pastoraltheologie sagt: Alles predigt, die Predigt predigt, der Gesang predigt, das Gebet predigt. Ebenso bekannt ist, daß mit dem neu angeregten christlich-kirchlichen Leben unseres Jahrhunderts auch das liturgische Bedürfnis im Gottesdienst erwachte und in einzelnen Landesteilen der evangelischen Kirche, z. B. in Bayern, Preußen ꝛc., bereits seine Befriedigung erhalten hat, so zwar, daß, wo das richtige Verständnis dafür gewonnen ist, die Liturgie auch als wesentlicher Bestandteil des Gottesdienstes erkannt und mit Liebe erfaßt ist.

Je mehr nun der katechetische Unterricht seinem wahren Wesen und Zweck entspricht, je mehr er auf Erzeugung des inneren christlichen Geisteslebens angelegt ist, je mehr mit dem Unterricht in der Religion Religion in den Unterricht kommt, desto mehr wird sich auch das liturgische Bedürfnis geltend machen. Es ist ein innerer Drang des Herzens, der sich geltend macht, daß der Glaube zum Bekenntnis werde und das innere Leben sich in Anbetung und Lob Gottes manifestiere. Und sowie dies eine Frucht des innern Lebens ist, so ist es auch wieder eine Anregung desselben — das Korn ist ja Frucht und Same zugleich. Verkennt der Katechet dieses Bedürfnis, so beraubt er sich nicht bloß eines wirksamen Hilfsmittels zu seinem Aufbau des Reiches Gottes im Herzen der Jugend, sondern er wehrt auch der Entwickelung des Samens zur Frucht, er nimmt dem Herzen die Gelegenheit, die Lehre schon jetzt zum gottesdienstlichen und somit kirchlichen Leben sich gestalten zu lassen.

---

[1]) Nach dem neueren Sprachgebrauch das sakrifizielle Moment des Gottesdienstes.

Allein die Frage ist, ob und wie weit dies Alles so und in diesem II. Kurs zutrifft; und da werden wir zwar eine kurze Gebetserweiterung, wenn auch nicht für gewöhnlich, zu einigen Responsorien für zulässig und zweckmäßig halten, sei es gesprochen oder im bekannten Psalmton gesungen, wenn der Lehrer hiezu befähigt ist. Dagegen würden wir uns gegen weitere Ausdehnung zu förmlichen Schul- oder Kinder-Gottesdiensten entschieden aussprechen, und diese, sowie auch die Einführung in das sehr notwendige Verständnis und die praktische Einübung der Liturgie für den Gemeinde-Gottesdienst, dem III. Kurs vorbehalten, bei welchem der eigentlich kirchliche Religionsunterricht durch den Pfarrer beginnt und soviel als möglich in die Kirche verlegt werden soll.

Somit sind wir zu der zweiten Seite der Frage, nämlich zu den eigentlichen, selbständigen Kinder- und Schulgottesdiensten gekommen, welche P a l m e r so besonders befürwortet, und dazu förmliche Formulare gibt. Da wäre denn zuerst zu fragen, wann diese gottesdienstliche Form in Anwendung gebracht werden solle und wer sie zu leiten habe? In der Schule und in Verbindung mit dem Schulunterricht sind sie schon um der Zeit willen — sie nähmen nahezu eine halbe Stunde hinweg — dann auch um deswillen nicht zu gebrauchen, weil dieser Kurs noch ganz der Schule und dem L e h r e r zuzuteilen ist, nach dem oben angedeuteten Stufengang. P a l m e r will sie daher unter dem Namen und Rubrum K i n d e r l e h r e in die Kirche verlegt wissen, als selbständige Einrichtung für den kirchlichen Religionsunterricht.

Wenn P a l m e r bei dem Religions-Unterricht in der Schule die verschiedenen kirchlichen Festzeiten berücksichtigt wissen will, so ist das eine so selbstverständliche Forderung, daß sie sich jedem Lehrer von selbst aufdrängt. Aber dazu bedarf es keiner besonderen Kinderlehren neben dem Schulunterricht, und wir möchten die Warnung vor Ueberfüllung

der Kinder nicht unbeachtet gelassen sehen, welche Zezschwitz gegen diese besonderen Gottesdienste ausspricht (I. 391). Wenn aber Palmer sie so eingerichtet wissen will, daß sie auch für die Erwachsenen förderlich sein sollen (S. 530 f.) und daher auf die Sonntagnachmittage verlegt, so ist dies eine merkwürdige Verkennung aller kirchlichen Katechumenatsordnung.

Die sogenannten Kinderlehren sind allerdings eine altherkömmliche Einrichtung aus der Zeit, wo der Geistliche in der Schule selber keinen Unterricht erteilte. Sie sind aber eben nichts anderes gewesen, als der vom Pfarrer erteilte Unterricht der Kinder in der Religion; ob sie innerhalb der Kirchenmauern oder in den Räumen des Schulhauses gehalten worden, ist sachlich einerlei. Nur die Form kann einen Unterschied geben und der Gedanke, daß durch das Gotteshaus der kirchliche Charakter mehr hervortritt, was in jeder Beziehung vorzuziehen ist. Daher hat auch das bayerische Normativ § 14 ausdrücklich vorgeschrieben: „Die von dem Geistlichen zu haltenden beiden Wochenkatechisationen[1]) sind in der Regel in der Kirche, und nur bei strenger Winterszeit in der Sakristei oder im Schulzimmer zu erteilen, und der Geistliche hat dabei, wenigstens in der Kirche und beim Konfirmandenunterricht im Amtskleid zu erscheinen.“[2])

Der Palmer'schen Anschauung von den Kindergottesdiensten scheint aber ein prinzipieller Irrtum zu Grunde zu liegen, nämlich der, daß er in der Schule nicht bloß etwa eine Schulgemeinde sieht, sondern diese Schulgemeinde zu einer gottesdienstlichen Gemeinde erhebt, ein Irrtum, gegen welchen sich Zezschwitz mit vollem Rechte ausspricht. Die gottesdienstliche Gemeinde ist die

---

[1]) Von den wöchentlichen 6 Religionsstunden sind 2 dem Geistlichen zugewiesen s. oben § 20.

Es ist nur zu bedauern, daß diese Vorschrift nicht streng genug beobachtet wird!

Gemeinde der Gläubigen und — Mündigen, zu welcher die Kinder als der Katechumenat der Kirche zubereitet werden und in welche sie mit der Mündigsprechung durch die Konfirmation eintreten.

Daß ich auf die Kinderlehren nichts halte, wie Palmer S. 536 meint, ist eine ganz unbegründete Vermutung. Ich möchte die Kinderlehren eben nur sein lassen, was sie ihrer Natur nach und dem Katechumenatsbegriff entsprechend sind und sein sollen, während Palmer auch die Konfirmierten, also die kirchlich für mündig Erklärten dazu nehmen — ja sogar dazu gesetzlich angehalten wissen will — aber nur als Zuhörer! Ich weise dieselben, dahin wohin sie gehören — in die Christenlehren, die Palmer mit den Kinderlehren verwechselt (worüber weiter unten noch Weiteres.)

Sehr mißlungen ist Palmer seine Berufung für die Kinderlehren auf den Ausspruch Marheineke's (pr. Theol. § 305), den wir zur Beleuchtung hier mitzuteilen nicht unterlassen können: „Der Grundgedanke (des Kinderlehrhaltens [1]) ist ehrenwert, Kinder und Eltern fühlen zu lassen, daß christliche Erkenntnis und Frömmigkeit die Krone alles übrigen Wissens und daher notwendig sei. An dem Abgang derselben ist die schiefe Stellung schuld, das Verhältnis des Geistlichen zu einer so verschiedenartigen, zu ungleich zusammengesetzten Zuhörerschaft. Die da verfolgten Zwecke sind so heterogen in sich, als diese zwei Versammlungen von Kindern und Erwachsenen: es geht nicht an, beide Zwecke durch das eine und selbige Mittel erreichen zu wollen.“ Wir glauben nicht, daß je etwas Treffenderes gegen diese Palmer'schen Kinderlehren gesagt worden ist. — Noch unglücklicher aber ist seine Berufung auf Hagenbach's Ausspruch, daß „für einen großen Teil der Gemeinde überhaupt eine Form der

[1]) Es ist dies aus der Einrichtung der früheren Zeit heraus zu verstehen.

Mitteilung eintreten sollte, die zwischen der homilitischen und katechetischen die Mitte hielte, und so den erhaltenen Unterricht auch bei denen fortleitete und befestigte, die zwar unter die Mündigen aufgenommen sind, aber noch nicht die Fähigkeit haben, einem kirchlichen Vortrag mit Nutzen zu folgen.“ — Was hier gesagt ist, spricht lediglich für unsere in Bayern bestehenden Christenlehren, aber nicht für die Palmer'schen Kinderlehren. Dasselbe gilt von dem Seite 538 zitierten Ausspruch Curtmann's, der die sonntäglichen Katechisationen mit der erwachsenen Jugend empfiehlt.

Es ist uns nun noch übrig, über die Teilnahme der Kinder an dem öffentlichen Gemeindegottesdienste, als die zweite oben angeführte Frage, uns auszusprechen.

Eigentlich enthält die Frage, ob Kinder am Gemeindegottesdienst sich beteiligen, schon von vornherein eine Contradictio in adjecto. Das ist ja eben der Unterschied, daß Kinder, obschon in der Gemeinde geboren und durch die Taufe ihr zugezält und zugehörig, doch als die Unmündigen erst für den vollen Genuß und Gebrauch der den Mündigen zustehenden Segnungen des Gemeindegottesdienstes zubereitet werden. Gleichwohl wird sich vom kirchlich-pädagogischen Standpunkt aus ein schlechthiniges Verbieten und Zurückweisen nicht rechtfertigen lassen. Wohl aber werden wir von demselben Standpunkt aus diejenigen Schranken als notwendig erkennen müssen, wodurch jeder Mißbrauch, d. h. alles, was den pädagogischen Zweck hindert und schädigt, abgewiesen und fern gehalten werde, und wobei es vorzugsweise auf den ersten Zeitpunkt, auf das Motiv und auf das rechte Maß ankommen wird. Wir müssen daher auch hier vollkommen zustimmen, wenn Zezschwitz die Warnung davor ausspricht, das Kind durch frühen Besuch der Gottesdienste der Gefahr der Langeweile im Heiligtum auszusetzen, wenn er dem „Treiben des Schulgesetzes“ zum Kirchenbesuch den Stab bricht und

die Eltern als die von Gott bestimmten Führer zum Tempel in Anspruch nimmt, wenn in dem Kinde die Sehnsucht darnach sich regt, was jedoch nur zur Auszeichnung und seltenen Freude gewährt werden solle. Die weitere Kautel, die Zezschwitz beifügt, daß man hiezu kürzere, für die Fassungskraft des Kindes entsprechende Gottesdienste wähle, ist freilich für die praktische Ausführung eine sehr prekäre, da sich das ja nicht voraussehen und voraussagen läßt, wenn nicht eigene Kindergottesdienste eingerichtet werden sollen. Wir werden darauf wieder zurückkommen und sprechen hier nur unsere Ansicht dahin aus, daß im allgemeinen der Besuch des Gottesdienstes für den I. und II. Kursus als unzulässig zu erklären und nur im III. Kurs, und speziell im Konfirmationsjahr zu gestatten sei.

Dagegen tritt Palmer in seiner Katechetik als entschiedener Verteidiger auf. Zwar verkennt auch er nicht, daß die Gefahr für die Kinder, in der Predigt sich zu langweilen, vorhanden ist und daß die heiligen Handlungen, Taufe, Abendmahl, Trauung ꝛc. denselben leicht zum Schauspiel dienen könnten (S. 548). Und in der That wird jeder, der hierüber Beobachtungen angestellt hat, diese Gefahr auf das reichlichste und wahrlich nicht erfreulichste bestätigt gefunden haben. Aber Palmer legt dafür den Gewinn einer „heilsamen Gewöhnung" in die Wagschale und weist die Entgegnung, daß dadurch das Kirchengehen zur „Gewohnheitssache" werde, mit den Worten ab: „Allerdings; aber soll denn nicht alles Gute eine Gewohnheit werden?" „Daß der Gottesdienst keine Gewohnheit mehr ist, das ist eben der Jammer!" ruft er aus, und wirft die Schuld auf den „stupiden Eifer" der aufklärenden Pfarrer der vorausgegangenen Zeit.

Wir gestehen, es ist uns nicht möglich, so leicht über diese Gewohnheitsfrage wegzugehen wie Palmer. Wir können es fürs erste nicht für gut halten, wenn schon der

Jugend der Gedanke nahe tritt oder gar nahe gelegt wird, der Gottesdienstbesuch dürfe auch Gewohnheitssache sein und sei schon als Gewohnheitssache löblich. Haben wir denn, Gott sei's geklagt, nicht Gewohnheitschristentum genug in der Kirche Christi? Ist das nicht eine gewöhnliche Klage derjenigen Pfarrer, denen das Christenleben ihrer Gemeinde ein Herzensanliegen ist, daß selbst bei gutem Kirchenbesuch und sogar Abendmahlsbesuch soviel Gewohnheitssache sei? Und ist das etwa die evangelische Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit? Und was lernen dann die Kinder im Gottesdienst bei ihrem Langeweilen? Entweder ein gefährliches dumpfes Hinbrüten und Nichtsdenken, oder das nicht minder gefährliche Zerstreutsein, Plaudern, — oder höchstens neugieriges Schauen und Aufmerken auf das, was um sie herum vorgeht. Und wenn man das eine heilsame Gewöhnung nennt, so mag man sich nur nicht wundern, wenn man auch bei den Erwachsenen — Jung gewohnt, alt gethan, heißt das Sprüchwort — dieselbe Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit oder stupides Hinbrüten wahrnimmt. Und gegen den allerdings, aber immer nur einseitig richtigen Grundsatz, daß alles Gute Gewohnheit werden soll, läßt sich mit Recht wohl geltend machen, daß das Gute ebendamit aufhöre subjektiv gut zu sein, wenn es zur bloßen Gewohnheit geworden. So ist auch der Besuch des Gottesdienstes nur gut, wenn er eben nicht Gewohnheit, sondern innerer Trieb des Herzens, Drang des Geistes und inneren Glaubenslebens ist. Und das zu bewirken soll Aufgabe der Katechetik sein.[1])

Als einen weiteren Empfehlungsgrund für den Gottesdienstbesuch der Kinder führt Palmer den Eindruck des Heiligen und der Gemeinschaft ins Feld, den

---

[1]) Und doch konnte neusterdings für die bayerische Pastoralkonferenz in Erlangen eine These vorgeschlagen werden, welche die Gewöhnung der Jugend in dem frühesten Kindesalter als notwendig darstellt! —

das Kind für seine Lebenszeit erhalte. Das Beispiel, das er dafür erzählt, kann nicht eben als glücklich gewählt erachtet werden. Er habe einst, erzählt er, ein noch nicht dreijähriges Kind in tiefster Stille mit gefalteten Händchen und unverwandten Auges ehrerbietig auf den Geistlichen blickend, einer Trauung anwohnen (!) sehen. Von Rede und Handlung verstand es natürlich kein Wort, bemerkt er; aber „ist die auf dem frischen, aber ernsten Gesicht sich abnehmende Ehrfurcht vor dem, was da vorging, so ganz für nichts zu achten?“ fragt er. Und man dürfte eher versucht sein, darauf ein ehrliches Ja zu geben, als sich auf ein motiviertes Nein zu besinnen, ohne durch das „leichtsinnige“ Auge, das dem Ja vorgeworfen wird, sich im geringsten stören zu lassen.

Inzwischen besinnt sich Palmer doch, daß er auf dem Boden der Katechetik sich befinde, die es nicht „mit lauter Kleinen und mit den Kleinsten (— von 3 Jahren und darunter! —) ja gar nicht zu thun habe.“ Vor dem 11. und 12. Jahre würde er allerdings auch kein Kind zum regelmäßigen Besuch der Kirche anhalten, sagt er und fügt den sehr gegründeten Wunsch bei, daß die alte Sitte, den Schulkindern in der Kirche einen gemeinschaftlichen Platz anzuweisen, wo möglich abgeschafft werden sollte; denn sobald die Masse beisammen sitze, so fahre der Dämon des Muthwillens unter sie ꝛc. So wahr das ist, so setzt es doch in einige Verlegenheit. Die Kinder unter 11 Jahren können und sollten ja wohl, wenn sie mitgenommen werden, bei den Eltern bleiben; aber was soll aus denen von 11, 12 Jahren geschehen, die zum Besuch gesetzlich angehalten werden und am Montag durch ein kurzes Examen sich über den Besuch ausweisen sollen? —

Gehen wir nun auch etwas ins einzelne ein, so ist und bleibt doch auch für die Kinder im evangelischen Gottesdienst die Predigt die Hauptsache. So richtig es ist, daß die Predigt als Auslegung des Worts Gottes immer

„Etwas“ enthalten werde, das auch die Kinder verstehen; so entschieden wird man doch dem Diktum widersprechen müssen: „Je besser die Predigt für die erwachsene Gemeinde ist, um so besser auch für die Jugend.“ Das ist doch ein Mischmasch sonder gleichen!

Dabei empfiehlt Palmer noch zur Uebung der Aufmerksamkeit das Nachschreiben der Predigten während der Predigt[1])! Hören wir, was hiegegen Jean Paul Richter in seiner Levana nach seiner ernsthumoristischen Art und Weise sagt und von Palmer selber S. 552 angeführt wird. „Wehe thut dem Herzen die schon ziemlich abgewöhnte Gewohnheit, daß die Kindheit und Jugend die Predigten, d. h. deren Entwürfe im Tempel nachschreibe und zu Hause oder im Gymnasium (Schule) richtig vorlege. Wird denn hier die religiöse Innigkeit des Zusammenfühlens nicht in ein logisches Abfleischen und Verknöchern entnervt und das Heilige und der Herzenszweck nicht zu einem Mittel der Kopfübung herabgezogen und jede Rührung entfernt gehalten, weil diese etwa durch das Nachfühlen das Nachschreiben verdunkeln könnte? Etwas ebenso Gutes wäre es vielleicht, wenn eine Jungfrau von der Liebeserklärung ihres Geliebten sich einen kurzen pragmatischen Auszug machte, oder ein Soldat von der Feuerrede des Anführers vor der Schlacht, oder ein Evangelist vor der Bergpredigt Christi

---

[1]) wozu sie natürlich eine Schreibtafel mit in die Kirche nehmen müssen! — Wenn übrigens Trotzendorf seiner Zeit, wie Palmer anführt, das eigentümliche Mittel die Aufmerksamkeit zu erhalten anwendete, daß er, wenn er in der Predigt einen Spruch zitierte, einen Knaben aufrief, welcher ihn laut und deutlich hersagen mußte, wofür der, der es am besten konnte, ein paar Pfennige als Prämie erhielt, so wird ihm das jetzt wohl kein Prediger mehr nachmachen. Aber etwas Ähnliches hat sich doch hie und da aus dieser alten Praxis erhalten, indem in den Nachmittagschristenlehren, ein paar Schüler oder Schülerinen hervortreten und ein Hauptstück mit der lutherischen Erklärung und „Was ist das“ am Altar alternierend hersagen, und dafür einen Kreuzer aus der Kirchenkasse erhalten!

eine nette Disposition mit allen Unterabtheilungen!" Der Spott trifft zu, aber nicht ganz, meint Palmer; aber was er dagegen sagt, ist nahezu läppisch: „Eine Predigt ist keine Liebeserkärung, und eine Predigt ist nicht mit einer Generalsrede vor der Schlacht zu vergleichen!" — Jean Paul wird für jeden Nachdenkenden wohl Recht behalten.

Aber Palmer findet selber einen anderen Grund, der das Nachschreiben wiederrät. „Die Kinder sind nur Diktiertes zu schreiben gewohnt; das Mechanische des Schreibens, allerlei orthographische Zweifel, und vollends die Satzkonstruktion macht ihnen noch mancherlei zu schaffen. Daher der merkwürdige Unsinn, von dem so viele Predigthefte unserer Schüler strotzen." Palmer gibt daher den Rat, den Kindern aufzugeben, daß sie über den Sonntag einen kleinen Aufsatz über das Evangelium oder die Epistel ausarbeiten, wozu die fähigeren auch die Predigt selber nehmen können; die andern aber sollen desto mehr, auch ohne eine Schreibtafel in die Kirche zu nehmen, aufmerken, um nachher, wenn sie ihren Aufsatz machen, wo möglich etwas aus der Predigt mit aufzunehmen, als specimen ihrer Aufmerksamkeit. — Das dünkt uns denn doch ein quid pro quo, comme il faut, um glücklicherweise mit Einem dem pädagogischen Mißgriff des Nachschreibens der Predigt den Garaus zu machen.

Was Palmer noch über die Anwesenheit der Kinder beim Kirchengebet sagt, können wir füglich übergehen. Was aber die Anwesenheit bei der Abendmahlsfeier betrifft, so halten wir dieselbe für die Kinder im Interesse des Kirchenkatechumenats selbst im Konfirmationsjahr für unzulässig, und nur den eigentlichen Konfirmanden sollte sie ein- oder ein paarmal, um einen Eindruck für diese heilige Handlung zu bekommen, erlaubt werden, und zwar in Gemeinschaft [1]) nicht Einzeln.

---

[1]) Wir gehen damit über den Vorschlag Marheinekes (Zezschw. I. 412) hinaus, indem wir die Gegenwart der Jugend bei dem Abendmahl selbst für das von Marheineke zugelassene letzte Jahr noch beschränken. Wir

Das letzte, was Palmer und zwar als Hauptmoment für die Teilnahme der Kinder am Gemeindegottesdienst anführt, ist die Mitwirkung zum Gemeindegesang. Wenn damit bloß die Bildung eines Kirchenchors, oder, wie es den Anschein hat, bloß das gemeint sein soll, daß die Jugend „mit dem Gesangbuch vertraut gemacht werden" soll, um dereinst mit der Gemeinde singen zu können, so hat es damit seine Richtigkeit, gehört aber eben zum Schul- und Konfirmandenunterricht, nicht aber in den öffentlichen Gottesdienst.

Wir können hiemit die Gottesdienstfrage für die Kinder als erledigt ansehen. Denn der Grund, der außer den bisher betrachteten noch gar oft gehört wird, daß die Mütter bisweilen, wenn sie ihr Kind — namentlich im frühsten Alter — nicht mit in die Kirche nehmen können, selber auch vom Kirchenbesuch abgehalten seien, und ihnen somit ein Hauptmoment der Sonntagsfeier genommen sei, hat in der Praxis zwar etwas für sich, ist aber jedenfalls unter die Ausnahmen zu setzen. Als Kinderbewahranstalt darf der öffentliche Gottesdienst nicht betrachtet werden.

§ 23.

III. Klasse. Mit dem 11. und 12. Jahre tritt die Jugend in den pfarrlichen Unterricht, in das Kirchenkatechumenat im besonderen Sinne. Es beginnt die spezielle Vorbereitung zur Konfirmation und der katechetische Unterricht steigert sich und gipfelt im Konfirmandenunterricht. Da jedoch dieser letztere im engeren Verstande auf eine kürzere Zeit beschränkt ist, und ein in sich abgeschlossenes Ganzes ausmacht (s. weiter unten), so bildet er in der Katechu-

---

verkennen nicht, daß der praktischen Durchführung manche Schwierigkeiten entgegentreten werden. Allein schon das ausgesprochene Prinzip ist von Wichtigkeit, indem dadurch die Abendmahlsfeier an sich sowohl als für die sie begehrende Jugend in ihrer hohen Bedeutung zum Bewußtsein gebracht wird, das sich nach und nach auch den allenfallsigen Schwierigkeiten gegenüber geltend machen wird.

menatsordnung innerhalb des III. Kurses eine eigene Abteilung.

Wir fassen daher die diesen Kurs bildenden 2 Jahre, mit Ausschluß der letzten Wochen oder Monate, als Präparandenzeit, und diese letzten Monate als die eigentliche Konfirmandenzeit, eine Unterscheidung, die wir nicht genug betonen können, und deren Unterlassung oder Versäumung nur zum Schaden der Jugend und ihrer Zubereitung für die Konfirmation gereichen kann. Ebenso unterscheiden wir vom Konfirmandenunterricht den Unterricht für die konfirmierte Jugend in den Christenlehren.

Was nun aber die Aufgabe des Kurses im allgemeinen und im ganzen betrifft, so muß zunächst angenommen werden, daß die Einprägung des Katechismus Luthers und das Wort- und Sinnverständnis desselben im Einzelnen im II. Kurs vollständig erledigt sei. Es muß das als Ehrensache für die Schule als solche, sowie für die in den Kurs aufzunehmenden betrachtet und behandelt werden. Die Aufnahmsfähigkeit sollte durch einen feierlichen Prüfungsakt bezeichnet werden; und wenn hiebei eines oder das andere Kind in irgend einem Stück zurückgeblieben wäre, so sollte es der Geistliche wie der Lehrer als seine Pflicht erkennen, sofort durch Privatnachhilfe die Lücken des Wissens zu ergänzen. Das Gefühl und Bewußtsein muß die Kinder in den neuen Kurs hinüberbegleiten, daß eine Stufe zurückgelegt ist und eine neue Aufgabe ihnen vorliegt.[1])

---

[1]) Sehr bezeichnend ist es für diese Stufe, daß ihr die Bibel in die Hand gegeben wird, wenn es auch nicht in der fast ostentatiosen Weise geschieht, wie sie Marheineke vorschlägt (Z. I., 431), aber unbemerkt, als bedeutungslos soll es nicht gelassen werden. Es soll die Bezeichnung eines Wendepunkts im Katechumenatslauf sein, des Wendepunkts von der Schule zur Kirche, von der Glaubensaneignung zum Glaubensbekenntnis mit dem nahen Ziel zum Eintritt in die Bekenntniskirche und dem ersten öffentlichen

Mit diesem Bewußtsein vereinigt sich die in der geistigen Entwickelung hervorkeimende Ahnung und der Herzensfassung für das Edlere und Höhere, das jugendliche Herz — voran das weibliche — wird inniger, und es gilt nun, diesen Keim wohl zu beachten und sorgsam zu pflegen. Nicht selten versehen es viele darin, daß sie das Kind von 12 und 13 Jahren nicht vom 10- und 11jährigen Kinde in ihrer Behandlung zu unterscheiden wissen. Wie in dieser Zeit das Bewußtsein der höhern Bestimmung und mit ihm der edlere Sinn im Herzen aufdämmert, so muß diesem aufdämmernden Bewußtsein, als dem Morgenrot der höheren Weihe des Jünglings- und Jungfrauensinnes, pflegend und regelnd entgegengekommen werden. Der Katechet muß in dieser Zeit bereits das kommende Stadium der kirchlichen Mündigung, der relativen Gleichheit ins Auge fassen, wodurch das Verhältnis von Lehrer und Schüler mehr und mehr wieder den innigern, väterlichen, familiären Charakter bekommt, den das Kind beim Eintritt in die Schule mitgebracht hat. Der Schüler muß im Lehrer den Freund ahnen.[1]) Dies ist die Zeit, wo jene schöne Anhänglichkeit sich begründet, die für das ganze Leben von so wohlthätigem Einfluß ist.

Der Unterricht selbst hat bereits eine solche Unterstützung anderweitiger Kenntnisse und der Entwickelung der Geistesthätigkeit, daß eine genauere, allseitige und wohlbegründete, vollständige Bekanntschaft mit der ganzen christ-

---

Bekenntnisakt in der Konfirmation, erstmaligen Beichte und Abendmahl.

1) Die Behandlung der Schüler, sagt Schwarz, die vom Anfang mehr gesetzlich war, wird (im Konfirmandenunterricht) nach und nach mehr evangelisch, und geht endlich in eine freundschaftliche über, sowie auch Jesus am Ende seines Lehramts zu seinen Jüngern sagte: „Ich nenne euch hinfort nicht mehr Knechte, sondern Freunde.“ Daher ist es ein sehr schlechtes Zeichen, wenn der Katechet gegen das Ende härter klagen oder gar strafen muß. S. 337.

lichen Lehre in historischer wie thetischer Hinsicht bis zum eigentlichen Konfirmandenunterricht in unsern Tagen und bei dem jetzigen Stand der formellen Schulbildung nicht nur erreicht werden kann, sondern als eine gerechte Forderung gestellt werden muß. Als Handbuch ist der sogenannte Landeskatechismus, die katechetische Behandlung des konfessionellen Katechismus in den Händen der Jugend. Wie derselbe gebraucht werden soll, darüber haben wir uns bereits oben ausgesprochen. Hier bemerken wir nur, daß wir das nähere katechetische Eingehen auf das 5. Hauptstück dem eigentlichen Konfirmandenunterricht vorbehalten wissen möchten. Und wenn der Geistliche seiner Pflicht gewissenhaft genügt in Aufsicht und Erteilung des Religionsunterrichts in den Schulen, so ist an einer Erreichung dieses Ziels nicht im mindesten zu zweifeln. Der eigentliche Konfirmandenunterricht hat dann die schöne, hohe Aufgabe zu lösen, dieses Ganze recht zu beleben, die Erkenntnis fruchtbar zu machen, die Gemüter in dem, was ihnen als die Lehre des Heils mitgeteilt worden, zu bestärken und zu begründen, so daß den Kindern das Ideal dessen, was sie sein sollen, recht lebendig vor die Seele tritt', und sie mit aller Freudigkeit des Glaubens ihrem hohen Berufe, Glied der Kirche Jesu Christi in seiner gläubigen Gemeinde zu sein, sich hingeben.

Man wird dies ideal nennen. Immerhin. Welchem Katecheten nicht vorschwebt, was er sollte, der wird auch nicht erreichen, was er könnte. Das Ziel des Katecheten muß höher stehen, als die gewöhnliche Erfahrung der gemeinen Wirklichkeit reicht. Es mag wahr sein, daß das, was dieses Ziel bei den Kindern voraussetzt, nicht überall und immer vorhanden ist. Nie und nirgend ists aber auch nicht. Dagegen ist eben sogewiß, daß viele Katecheten weder den allgemeinen Bildungsstand zu begreifen scheinen, noch auch nur der Altersstufe der Kinder zu entsprechen wissen. Ihr katechetischer Unterricht steht tief unter dem

Niveau ihrer Zeit, und wird dadurch unwahr und langweilig.[1])

Auf der anderen Seite wird allerdings auch da gefehlt, wo man, wo nicht extensiv, so doch intensiv, über das obengegebene Ziel hinausgeht, und somit einen eben so unwahren, wie unnatürlichen Zustand zu erzielen strebt. Ein Erleben und Erfahren der Kraft des Heils, wie es bei den Erwachsenen zur Erscheinung kommt, ist im angehenden Jugendalter weder zu erwarten, noch darf es weit weniger erzwungen, d. i. erkünstelt und erheuchelt werden. Es darf das Verhältnis des Schülers nicht vergessen werden, dessen Mündigung das Ziel der katechetischen Thätigkeit ist. Lernen, ins Bewußtsein aufnehmen, das Reich Gottes durch feste biblische Ueberzeugung zu begründen und für die Zukunft zu sichern, dem künftigen Leben seine wahre Richtung von Grund aus zu geben, bleibt zunächst Hauptsache. Freilich hat ein Kind sein religiöses Leben, und der Unterricht wäre nicht bloß vergeblich, sondern sogar nachteilig, der nicht zugleich auf innere Belebung ausginge. Aber das soll und darf die Grenze des Alters nicht übersteigen; sonst wirds unwahr. Erst mit der Zeit der Mündigung tritt der Mensch in den Kampf der Welt in und außer ihm, der die späteren inneren Erfahrungen und Zustände erzeugt. In dieser Beziehung hat sich mit Recht gleich im Beginn unserer Periode eine erfahrene Stimme (in der evangelischen Kirchenzeitung 1841. Nr. 3.) tadelnd ausgesprochen über das Bestreben, einen dem Kindesalter fremden Zustand des christlichen Lebens zu erzwingen.[2])

Der Stoff des Katechumenenunterrichts ist an sich kein neuer, sondern er erscheint nur in einer aus weiterer Ent-

---

[1]) So im Jahre 1843; heutzutage im Grunde nicht besser, nur von einem andern Standpunkt aus.

[2]) Ist es schon eine bedenkliche Forderung, wenn im preußischen Regulativ von 1854 bezüglich des biblischen Geschichtsunterrichts verlangt wird, ein Christenkind solle die biblische Geschichte an und

wickelung hervorgegangenen bestimmteren Form. Es wird nichts anderes gegeben, sondern das Gegebene nur anders behandelt. Die Behandlung ist einerseits systematischer und methodischer, andrerseits freier und individueller, seelsorgerlicher. Nur insofern erscheint der Stoff auch materiell modifiziert, als in ihr neue und besondere Beziehungen des Lebens aufgenommen werden, die vorhin weniger hervortraten, und auf Verhältnisse des künftigen kirchlichen sowohl als bürgerlichen und häuslichen Lebens diejenige Rücksicht genommen werden muß, welche die Ansprüche dieser Lebensverhältnisse erfordern, die die Bewahrung des Herzens für die Zukunft erheischt. Auch darin möchte eine materielle Verschiedenheit sich kund geben, daß der konfessionelle Unterschied mehr zum Bewußtsein gebracht, und mit der zu erzielenden religiösen Charakterselbständigkeit auch ein selbstständigeres Urteil über die Wahrheit und Göttlichkeit der christlichen Religion und Kirche nach innern und äußern Gründen gebildet werden soll, wodurch notwendig auch das Geschichtliche der Religion und Kirche mehr oder weniger mit in das Bereich des Katechumenenunterrichts gezogen werden muß. Als wirklich neuer Stoff muß aber diesem III. Kurs allerdings zugewiesen werden, daß mit dem biblischen Geschichtsunterricht das Bibellesen und mit dem Bibellesen die Bibelkunde verbunden werde, und daß bezüglich der kirchlichen Liturgie ein erweiterter methodischer Unterricht im Kirchengesang erteilt werde.

Die Bibel wurde, nachdem sie durch die Uebersetzung Luther's dem Volk zugänglich gemacht und so zu sagen in die Hand gegeben war, das Buch aller Bücher auch für das Haus und für die Schule. Fibel und Bibel waren die Hauptapparate des Unterrichts; man lernte lesen, um die Bibel lesen zu können. Der Katechismus wurde da-

---

in sich erleben, so ist eine solche Uebertreibung in dogmatischer Hinsicht noch bedenklicher. Schon Schwarz erklärt sich energisch dagegen; ebenso Harnisch, Palmer, Nitzsch, Zezschwitz (I, 405).

neben auswendig gelernt und so gut es ging erklärt. Schreiben und Geschriebenes lesen lernen war bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts herein in den Schulen frei, wer Lust und Anlage in sich spürte. In der ersten Zeit zwar war die Anschaffung der Bibel für die Schulkinder nicht so leicht, und wurde teils durch Spruchbücher, teils durch Abdruck einzelner biblischer Bücher, namentlich des Psalters, der Sprüche Salomonis, auch wohl des Neuen Testaments ersetzt. Später wurde für das Bedürfnis durch Bibelverbreitung gesorgt, und in den Schulordnungen des 18. Jahrhunderts und teilweise früher wurde das tägliche Lesen der Bibel überall als Hauptaufgabe hingestellt. Es zeigte sich jedoch bald, daß die ganze Bibel für die Kinder weder notwendig noch zuträglich sei, und man gab neben den einzelnen biblischen Bücherabdrücken, Auszüge aus der ganzen Bibel, biblische Geschichte. Zugleich aber mußte in demselben Maße, als die Lehr- und Lerngegenstände in der Schule sich mehrten, auch der Gebrauch der Bibel Beschränkungen erleiden, und damit das Bibelbedürfnis zurücktreten, wozu die Aufklärungsperiode das ihrige noch beitrug.

Immerhin aber blieb für das Haus und die Familie die Bibel der Hausschatz, das Buch aller Bücher, und die Bibelkenntnis und Bibelerbauung Grundlage des religiösen und kirchlichen Lebens, und als dem schalen Rationalismus gegenüber das christlich-kirchliche Bewußtsein wieder lebendig wurde, wurde auch die Notwendigkeit allgemeinerer Verbreitung der Bibel erkannt und durch die Bibelgesellschaften das Bedürfnis befriedigt.

Wenn nun gleichwohl in unseren Tagen so oft die Klage gehört wird, daß so wenig Bibelkenntnis in den Gemeinden vorhanden ist, so liegt allerdings die Frage nach der Ursache dieser Erscheinung auch für die Katechetik nahe. Vorab dürfte jedoch, wenn dabei auf die frühere bessere Zeit hingewiesen wird, nicht außer acht zu lassen sein, daß, wie bereits bemerkt ist, in jener Zeit die Bibel das

Buch aller Bücher für die Lektüre überhaupt war, während jetzt und schon seit lange nicht bloß der nicht religiösen, teils dem Wissen überhaupt, teils der Unterhaltung dienenden Schriften eine große Menge zu Gebote steht, sondern auch der erbaulichen Lektüre, durch Traktate und größere wirklich religiöse oder mit religiöser Tendenz verfaßten Schriften zu Hilfe gekommen ist. Es ist ferner nicht zu vergessen, daß der Inhalt der Bibel durch den reicheren und pragmatischeren biblischen Geschichtsunterricht der Jugend so bekannt ist, daß der Reiz zum Bibellesen selber weit geringer ist; nicht zu vergessen ferner, daß der Zweifel an der Zweckmäßigkeit der ganzen Bibel nicht bloß um der sittlichen Anstößigkeiten willen, sondern um anderer mit den Wissenschaften in Konflikt geratenen Anschauungen willen gewachsen ist, und unsere Zeit bei ihrer materiellen Richtung geneigt ist, aus solchen Einzelheiten das Ganze als unhaltbar anzusehen. Es ist aber damit zugleich die Richtung angegeben, nach welcher hin kirchlicherseits und also auch katechetischer Seits besonders zu wirken sein dürfte. Wir bemerken aber dabei ausdrücklich, daß die größere Wirksamkeit auf die Forterbauung des Reiches Gottes in der Gemeinde selber trifft, was freilich durch den Gewohnheitsschlendrian der Perikopenpredigten sehr gehindert ist.

Denn „die Bibel ist nun einmal ursprünglich gar nicht für Kinder geschrieben“ ruft Kübel (S. 139) mit Recht aus, und tritt damit dem hyperorthodoxen und pietistischen Extrem gegenüber. „Man darf nicht vergessen, sagt Weidemann, daß die Bibel zunächst kein Schulbuch, keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse wie im Hause, so in der Kirche und im Staate ist.“ (S. Zezschwitz II., 2, 1 S. 197.) So muß man denn auch nicht thun, als ob alles schon von den Kindern und an den Kindern erschöpft werden sollte.

Palmer verlangt, Seite 170 ff., daß den Kindern,

sobald sie fertig lesen können, die Bibel gegeben werde, und meint, wenn täglich ein Abschnitt, etwa ein Kapitel gelesen würde, dann würde in 3 bis 4 Jahren zunächst das neue Testament, und in 2 bis 3 Jahren (in den Oberklassen) das alte Testament, und zwar sämmtliche historische Bücher (ohne Auswahl!), die Psalmen und die wichtigsten Stellen aus den Propheten absolviert werden können unbeschadet des anderweitigen Religionsunterrichts. Zwar kommt ihm schließlich doch ein kleines Bedenken, daß den 13- und 14jährigen Burschen Erzählungen wie von Lots Töchtern und von der Themar verderblich sein könnten; wogegen sie mit dem jüngeren Kinde, das von geschlechtlichen Verhältnissen noch keine Ahnung hat, unbedenklich gelesen werden könnten. Palmer scheint aber vergessen zu haben, daß er kurz zuvor eben gerade den letzten Schuljahren das Alte Testament zugewiesen hatte und nicht den früheren; und scheint anzunehmen, daß die von dem jüngeren Kinde bereits gelesenen Geschichten, bis dahin vergessen seien! Zezschwitz urteilt unseres Erachtens sehr milde, wenn er sagt, daß Palmers Bedenken gegen das Bibellesen kräftiger seien, als seine Aushilfsmittel! — Wir unsererseits halten sie nur für weniger schwach. Nehmen wir noch eines dazu. Es ist gewiß ein richtiger Grundsatz, den Palmer gewissermaßen an die Spitze stellt: „Die Schrift will vor allen Dingen tüchtig gelesen und dann erst ausgelegt werden.“ Aber ausgelegt soll doch werden! Wie nun? Soll die heilige Schrift von den Kindern bloß gelesen werden, kursorisch durchgelesen werden, und die Auslegung erst später folgen? Das meint Palmer offenbar nicht. Er hat ja dem „Lesen“ sofort ein eignes Kapitel und das ein sehr weitläufiges mit Musterbeispielen belegtes Kapitel von der Auslegung samt Anwendung beigefügt S. 190—235, und zwar „wie sie der Katechet als Diener der Kirche den Kindern zu geben hat.“ Er verlangt für diese Auslegung 1) Sprach-, Lokal- und

Geschichtskenntnis; er verlangt 2) daß der innere Zusammenhang der Gedanken, der Nexus von Grund und Folge, Zusammenordnung und Unterordnung 2c. zum Bewußtsein gebracht werde, daß 3) Hauptmomente und Nebenmomente unterschieden werden, daß 4) die einzelnen Begriffe herausgehoben (und natürlich erläutert) werden, und zwar 5) nicht bloß sprachlich-grammatisch, sondern nach ihrem Inhalt und Gewicht klar gemacht werden, daß ferner 6) das Gegenteil, d. h. wie die Stellen nicht verstanden werden dürfen, gezeigt werde, daß die Kinder 7) auf das Heiligschöne (Liebliche und Erhabene, Wahre und Heilsame) aufmerksam gemacht werden, und daß endlich 8) auch die Parallelstellen beigezogen und benützt werden, wozu schließlich noch Aneignung und Anwendung 2c. kommt.

Das ist nun alles recht gut und gründlich und ausführlich gesagt und sachlich sehr zweckmäßig. Es gehört dies alles mit Einem Wort zur rechten Gründlichkeit des Unterrichts überhaupt, und wir müssen diese Gründlichkeit verlangen; aber nicht bloß beim Bibellesen, sondern bei den einzelnen Katechismuslehren, bei den Beweisstellen, bei den Liederversen! Aber in aller Welt! wo soll denn die Zeit dazu herkommen? Ja, wenn der Katechet über die ganze Schulzeit disponieren, die ganze Schule beherrschen könnte. Palmer mag seiner Zeit (a. 1844) so etwas gedacht haben. Aber wie sich inzwischen die Organisation des Schulwesens gestaltet hat, wie sich das Verhältnis der Schule und Kirche auseinandergesetzt hat — war es damals schon ein schöner, vielleicht wünschenswerter, praktisch jedoch schon fraglicher, jetzt aber absolut unausführbarer Traum! — Die Jetztzeit fordert, und vielleicht nicht zum Nachteil der Sache, weise Beschränkung, nüchterne Regelung.[1])

---

[1]) Man vergegenwärtige sich, was alles in den katechetischen Lehrbüchern im Religionsunterricht der Schulzeit verlangt wird: Lesen der ganzen heiligen Schrift mit den nötigen Erklärungen, Spruch-

Wir müssen also dabei stehen bleiben, daß das Bibellesen 1) für den III. Kurs (die letzten zwei Jahre) vorbehalten bleibe, und 2) in wesentlicher Verbindung mit der biblischen Geschichte und zur Ergänzung derselben betrieben werde, um einerseits in ihr den Entwickelungsgang der Geschichte des Reiches Gottes zur Anschauung zu bringen, andererseits sich mit der Darstellungsweise der h. Schrift als göttlichen Offenbarung vertrauter zu machen, als es in der biblischen Geschichte geschehen konnte, wobei es allerdings, wie Palmer richtig bemerkt, mehr auf den Totaleindruck, als auf die einzelnen Fakta ankommen wird.

Hiezu würden wir außer den durch die biblische Geschichte veranlaßten Abschnitten aus dem alten Testament die Psalmen, aber auch diese nur mit Auswahl vorzugsweise solcher, in denen mehr das rein religiöse Moment des Vertrauens auf Gott, auf seine Führung und Verheißungen vorherrscht, dann einzelne Stellen oder Kapitel aus den Propheten, aus Hiob wählen; aus dem neuen Testament die Apostelgeschichte, vom Standpunkt der kirchlichen Anschauung, als Gründung und erste Missionsgeschichte der Kirche und ihres Erfolges, und außerdem einzelne Stellen oder Kapitel aus den Briefen der Apostel.

Was aber speziell die Bibelkunde betrifft, so ist ihr Zweck, eine übersichtliche Kenntnis der einzelnen biblischen Bücher im Sinn einer kurzen Einleitung zu gewinnen, über summarischen Inhalt, Verfasser, Zeit der Abfassung, Aufeinanderfolge ꝛc. je nach Zeit und Bedürfnis, und sich bezüglich des Aufschlagens und Findens der einzelnen Offenbarungsthatsachen oder einzelner wichtiger Aussprüche in

erklärungen, Liedererklärung, Memorieren, Lieder zu Hause schreiben, Predigt nachschreiben, vorher einen kleinen Aufsatz darüber schreiben, oder gar die Evangelien und Episteln ausarbeiten, liturgische Gottesdienste, in der Bibelkunde sogar auf den Sprachcharakter und die Eigentümlichkeit der Heilsauffassung eines Johannes, eines Paulus ꝛc. hinzuweisen!

dem Bibelbuch zu orientieren. Freilich wäre es gut, wenn möglichst alle einzelnen Bücher mehr oder weniger zum Durchlesen und Durchsprechen kommen könnten. Wenn und weil aber dies unmöglich ist, so ist das Auswendiglernen der Nomenklatur, so wenig Wert es für sich allein hat, doch als Notbehelf nicht zu verwerfen. —

Für den Unterricht in den konfessionellen Unterscheidungslehren und deren Quellen ist wohl in den katechetischen Landeskatechismen überall gesorgt; weniger dürfte dies in Bezug auf den Unterricht in der Kirchengeschichte der Fall sein. Daß auch hier die Beschränkung auf den übersichtlichen Gang mit Hervorhebung einzelner wichtiger Persönlichkeiten — mit Ausnahme der Reformationsperiode — notwendig ist, wird die darauf hiezu gewährte Zeit von selbst an die Hand geben.

Bei dieser Gelegenheit wird sich auch die Frage erledigen lassen, ob die Jugend auch mit den Zweifeln gegen die einzelnen Religionslehren überhaupt und gegen die evangelische Kirchenlehre insonderheit bekannt gemacht werden solle. Zu letzteren wird der speziell-konfessionelle Unterricht, im Unterschied von den andern Konfessionen, zu ersterem der Unterricht in der Kirchengeschichte, ja selbst in der biblischen Geschichte Anlaß und Gelegenheit genug geben. Als Hauptregel mag gelten: der Lehrer suche die Zweifel nicht geflissentlich auf, gehe ihnen aber auch nicht zu ängstlich aus dem Wege; aber keinen lasse er unerledigt d. h. unwiderlegt.

Um schließlich auch noch ein Wort zu sagen über den liturgischen Gesang und Einübung der Choräle, so wird wohl selten ein Geistlicher sein, der diese Sache in die Hand nehmen kann, namentlich wo es gilt, die gemischt-rhythmischen und sonst schwereren Choräle einzuüben. Er nehme daher unter allen Umständen den Lehrer als Kantor zu Hilfe, sei aber immer schon um sein selbst willen dabei gegenwärtig. Es wird gut sein hiezu wöchentlich irgend

eine der Religionsstunden hiezu vollständig zu benützen, um möglichst methodisch zu Werke gehen zu können. Dabei aber dringe der Geistliche darauf, daß die Kinder auch ohne Begleitungsinstrument — sei es Geige oder Orgel oder Klavier — die Choräle singen lernen, und zwar, wenn auch nicht gerade einzeln, so doch dazwischen bankweise.

Anm. Es ist in der That unbegreiflich, wie man in einzelnen Staaten und Länderteilen noch immer, nicht bloß an dem rhythmuslosen $^4/_4$ Takt, in welchem die speziell rhythmisch gegliederten und von den Komponisten so komponierten älteren Choräle verrenkt und gezwängt worden sind, sondern sogar an dem albernen Organisten-Firlefanz der sogenannten Zwischenspiele zwischen den einzelnen Gesangszeilen hängen bleiben mag. Es kann dies nur dem gänzlichen Verkennen des deutschen Gesangs der evangelischen Kirche, im Verein mit herkömmlicher, allen Kunstsinnes barer Indolenz oder mit einem sich Geltendmachenwollen von Organistenkunstfertigkeiten zugeschrieben werden.

§ 24.

II. Konfirmandenunterricht.

Seine nächste Beziehung spricht sich schon im Worte aus, die Konfirmation. Wörtlich sind Konfirmanden diejenigen, welche konfirmiert werden sollen. Inwie weit diese Bezeichnung zutreffend ist, werden wir unten sehen.

Sofern nun die Konfirmation selbst ein kirchlich-liturgischer Akt ist, hat die Katechetik nichts mit ihm zu thun. Indes schon von dem Gesichtspunkt aus, daß sie den Schluß des Unterrichts bildet und demnach mit dem eigentlichen Katechumenatsziel sich berührt, kann ihr der richtige Begriff nicht gleichgültig sein. Noch mehr aber tritt ihr die Wichtigkeit derselben nahe, wenn sich mit derselben falsche, rationalistische Vorstellungen im Volke verbinden, wie es leider auch heutzutage nur zu häufig der Fall ist. Da tritt ihr auch in demselben Maße die Notwendigkeit entgegen, die richtige Erkenntnis der Bedeutung der Kon-

firmation den Kindern zu geben, um sie ebenso vor Unterschätzung als vor Ueberschätzung zu wahren. Vor Unterschätzung, wenn sie bloß als Austritt oder Entlassung aus der Schule und Eintritt in die große Welt, als Berechtigung zu den sich darbietenden Freuden, Lustbarkeiten und was sonst in der Welt ist (1. Joh. 2, 16.) mit freier Ungebundenheit angesehen wird. Vor Überschätzung, wenn sie, was nicht selten mit der erstgenannten Unterschätzung verbunden ist, einen Charakter annimmt, wodurch die Bedeutung des Taufsakraments in den Hintergrund geschoben und in seiner fortdauernden Bedeutung für das Leben beeinträchtigt wird.

Stellen wir zunächst den allgemeinen Grundsatz an die Spitze, daß die Konfirmation zwar eine höchst bedeutungsvolle *kirchliche*, aber immerhin als solche eine *menschliche* Einrichtung ist, die ihren Realgrund in der heiligen Taufe, und speziell in der Kindertaufe hat, aber an sich keine von Gott selbst eingesetzte oder befohlene Handlung ist. Ebendarum ist sie der mannigfachsten Deutung, Auffassung und Behandlung zu verschiedenen Zeiten unterworfen gewesen, wie uns ein kurzer geschichtlicher Überblick lehrt.

Was die Taufe selbst ist, und worin sie ihrem Wesen nach besteht, brauchen wir hier nicht zu erörtern. Aber das Eine ist sofort hervorzuheben, daß von der apostolischen Zeit an, die *Handauflegung* als *Vermittlung der Gabe des heiligen Geistes* (materia coelestis) einen wesentlichen und bleibenden liturgischen Teil der Taufhandlung bildet.

In dem Vorgang, der uns Apgsch. 8, 12, 14 ff. erzählt ist, wird die Notwendigkeit der Verbindung der Handauflegung mit der Mitteilung des heil. Geistes zur *vollständigen* Taufe recht nachdrücklich vor die Augen gestellt.[1]) Daß die Chirothesie (Handauflegung) auch außer-

[1]) Auch K. 19 kann hieher gezogen werden, obwohl es sich bei der

halb der Taufe stattfinden kann, braucht wohl kaum erinnert zu werden. Hebr. 6, 2 wird sie ausdrücklich neben der Taufe als etwas Gewöhnliches und Bekanntes namhaft gemacht.[1]) Bei der Taufe wurde sie als wesentliches Ritualmoment betrachtet, ob sie wie Apostelg. 8 dem Taufakte nachfolgte, oder wie 10, 44 voranging.

Wenn daher bei der Konfirmation die Handauflegung stattfindet, so ist das nicht als Ergänzung der Taufe anzusehen, sondern nur als eine selbständige Anwendung desselben Ritus zu einem der Sache selbst entsprechenden Zweck.

Den ersten Anlaß hiezu finden wir bei der sogenannten Ketzertaufe, wo man bei dem Übertritt eines bereits getauften Häretikers die Wiederholung der Taufe bedenklich finden mußte und daher zur bloßen Handauflegung seine Zuflucht nahm. Zunächst konnte dies als eine faktische Anerkennung des Übertritts und der Aufnahme in die rechtgläubige Gemeindegliedschaft angesehen werden. Dann aber kam man im Rückblick auf die Zusammengehörigkeit beider Momente, des Taufakts als solchen und der Handauflegung zur Vermittlung der Mitteilung der materia coelestis, des h. Geistes, zu einer Scheidung von Wassertaufe und Geistestaufe und sah die letztere eben in dem Ritus der Handauflegung vermittelt. Diese Scheidung konnte nun zwar bei übergetretenen Häretikern einigermaßen mit der Frage oder dem Zweifel gedeckt erscheinen, ob die Ketzertaufe auch rite vollzogen worden sei und volle Giltigkeit haben könne. Bei der Kindertaufe konnte indes dieses Auskunftsmittel keine Anwendung finden und man mußte dann der wiederholten Handauflegung (Konfirmation) eine modifizierte Bedeutung unterlegen, nämlich nicht die der Vervollständigung der Taufe, sondern die einer Mehrung (augmentum) der

---

dortigen Handauflegung nicht um einen nachgeholten Teil der Taufe handelt, wohl aber um eine vollständige christliche Taufe gegenüber einer vorausgegangenen Johannistaufe.

[1]) Als Symbol der Segenserteilung 1. Mose 48. 14, Mark. 10, 16 u. a.

Taufgabe, die Geistesaufgabe zum Bekenntnis und Kampf des christlichen Lebens. Und obgleich Männer wie Cyprian, Augustin und andere gegen die aus der wiederholten Handauflegung fließende Vorstellung der sakramentlichen Wirkung als Beeinträchtigung des Taufsakraments selber kämpften, so drang doch diese Anschauungsweise besonders im hierarchischen Interesse durch und gestaltete sich zu einer selbständigen sakramentlichen Handlung, dem Sakrament der Firmung durch den Bischof, das von selbst eine Erneuerung der Taufgnade in sich schloß.

In dieser Form fand die Reformation des 16. Jahrhunderts das Katechumenatsziel vor. Luther nahm in echt reformatorischem Sinne das, was gut war, aus dem Mittelalter herüber. Er verwarf (1520) zunächst die Firmung als Sakrament, weil sie weder Einsetzung noch Verheißung für sich habe. Doch ließ er sie als eine „sakramentirliche“ Zeremonie gelten gleich andern Zeremonien, „so von geweihtem Wasser und anderen Dingen handeln. Denn so alle andere Kreatur geheiligt wird durchs Wort und das Gebet, warum sollte nicht vielmehr der Mensch dadurch geheiligt werden.“[1]) Somit hat die Konfirmation in der Reformation eine Stellung, wenn auch zunächst nur eine negative erhalten. Die der Reformation folgenden Kirchenordnungen gehen indes in dieser Beziehung sehr auseinander. Einige wissen von einem besonderen Konfirmationsakt gar nichts; in andern wird sie als Abschluß des Konfirmanden-Unterrichts mit einer Prüfung und Bekenntnisablage angeordnet.[2]) Wo ein solcher Akt stattfand wurde er mit Handauflegung und Fürbitte geschlossen.

---

[1]) In der Apologie Melanchthons (1530) ist die „sakramentliche“ bereits übergangen und negirt. Noch mehr in der Conf. Sax. und der expos. brevis et simplex cf. Höfling, d. Sakr. der Taufe II. Bd. S. 348.

[2]) Höfling a. a. O. 357 ff.

Das eigentliche Katechumenatsziel war und blieb der erstmalige Genuß des h. Abendmahls mit vorausgehender Beichte. So konnte denn auch der Konfirmationsakt nichts anders sein als die feierliche Erklärung der Reife für dieses Ziel.

Aber je mehr dieses Ziel vorherrschte, desto mehr wurde in der streng-lutherischen Richtung der Unterricht zum bloßen Auswendiglernen des Katechismus Lutheri, die Fragen zu bloßen Lehrfragen, die Prüfung zur Lehrprüfung, das Bekenntnis zur Lehrerkenntnis. Nur in wenigen Kirchenordnungen wurde das innigere und tiefere Moment des Glaubens und Lebens, und somit auch die tiefere Bedeutung des Konfirmationsaktes oft auch über das Maß erkannt und hervorgehoben. So insbesondere in der Kassel'schen Kirchenordnung vom 1539, wo die Handauflegung als sakramentliche Zeremonie durch die Einsegnungsworte illustriert ist: „Nimm hin den heiligen Geist, Schutz und Schirm vor allem Argen, Stärke und Hilfe zu allem Guten von der gnädigen Hand Gottes des Vaters, des Sohnes und des heil. Geistes (!!) Amen.[1])

Eine solche Anschauungs- und Behandlungsweise war aber gerade sehr geeignet, im gnesio-lutherischen Lager Anstoß und Aergernis zu erregen und der orthodoxistischen rein doktrinellen Anschauung und Behandlung Vorschub zu leisten, die dann auch die allgemein herrschende wurde. Die Öde und Leere des orthodoxen Formalismus steigerte sich im 17. Jahrhundert, in der Zeit der Not des dreißigjährigen Krieges mehr und mehr, wurde aber auch mehr und mehr gefühlt, und forderte von selbst — als natürliche Reaktion — wie überhaupt, so auch bezüglich des Konfirmandenunterrichts und der Konfirmation das Korrektiv in der eintretenden Periode des Pietismus heraus. Spener

---

[1]) Später bis ins 18. Jahrhundert hinein in vielen Agenden gebraucht. Höfling S. 387 ff.

leitete sie mit der bekannten Frage ein: „Wie bringen wir den Kopf ins Herz?“ Man brachte Konfirmandenunterricht und Konfirmation wieder in innige Beziehung zur Taufe und Taufgnade, und sah in der Konfirmation die Erneuerung des Taufbundes und Taufgelübdes, und suchte im Unterricht das innere Leben, die Wiedergeburt zu erwirken, und wirkliche Bekehrung zu erzielen.

So anerkennenswert und segensreich dieses Verfahren war, so lag doch auch hier bereits wieder die Gefahr nahe, das Moment der Wiedergeburt von der Taufe in den Konfirmationsakt namentlich durch die Handauflegung zu verlegen und ihm einen sakramentalen Charakter beizulegen, eine Gefahr, die durch den Rationalismus zwar beseitigt wurde, aber in der Zeit der Wiederbelebung des kirchlichen Glaubenslebens durch Vilmar zur förmlichen Theorie erhoben und zur Verwirklichung empfohlen wurde. Vilmar sah in der Handauflegung, wenn sie vom Geistlichen geschah, wieder den Akt der Mitteilung des h. Geistes, wozu der Geistliche durch die Ordination befähigt sei. Daß dabei die Einsegungsformel: Nimm hin den heil. Geist 2c. wieder in Gebrauch kam, war natürlich. Sie wurde sogar die beliebteste Formel, und wurde selbst von solchen Geistlichen gebraucht, die den überspannten Amts- und Ordinationsbegriff Vilmar's sonst nicht teilten. Ein Beweis, wie leicht überlieferte Formeln eben zur bloßen Formel werden, um deren Grund oder Ungrund man sich nicht mehr umsieht.[1])

Fragen wir nun, was die Konfirmation sei, so kann diese Frage nur in engster Beziehung zum Katechumenatsziel ihre richtige Beantwortung finden. Ueber dieses Ziel

---

[1]) Eine gründliche Widerlegung der ganzen Vilmar'schen Theorie ist in der Zeitschrift für Protest. und K. Jahrgang 1861 gegeben; und eine ebenso gründliche Zurückweisung der dieser Theorie entsprechenden oben erwähnten Einsegnungsformel von Höfling in seinem Werk über die Taufe II. Band S. 440.

haben wir uns schon so mannigfach ausgesprochen, daß wir eine Wiederholung für unnötig halten.

Gehen wir zunächst vom Wort selber aus, so liegt darin unwidersprechlich der Begriff der Bestätigung. So wird also die erste Frage sein, was denn bestätigt werden soll oder bestätigt wird, und die nächste Antwort: die Taufe. Allein die Taufe ist in erster Linie ein Akt Gottes selbst an dem Kind, und was Gott an dem Kinde gethan, was er demselben geschenkt hat, die Kindschaft, bedarf seinerseits keiner Bestätigung. Sofern aber dem gegenüber, was Gott dem Täufling gethan, auch von Seiten des Täuflings etwas geschehen ist, nämlich das Versprechen und Gelübde, sich der empfangenen Gnade gemäß als Kind Gottes zu verhalten, kann von einer Bestätigung allerdings geredet werden, sofern das Kind bei der Taufe selber unmündig war und nur der Pate in seinem Namen das Gelübde abgelegt hat, jetzt aber das Kind die in seinem Namen eingegangene Verpflichtung selber übernimmt. Diese Übernahme bedingt von selbst eine Wiederholung, oder eine Erneuerung des Taufgelübdes, die wiederum die Bestätigung in sich schließt. Wir sagen des Taufgelübdes, nicht des Taufbundes, der ja auch das in sich schließt, was Gott gethan hat. Wenn daher Kliefoth in diesem Sinne die Erneuerung des Taufbundes nicht gelten lassen will, so ist ihm unbedingt zuzustimmen, die Erneuerung des Taufgelübdes aber unbedingt aufrecht zu erhalten. Eine bloße Erinnerung an den Taufbund, wie Palmer will, drückt die innige Beziehung auf die substantielle Basis des Katechumenats, wie sie in der Taufe gegeben ist, zu wenig aus und betrifft mehr das katechetische Moment im Unterricht oder das rhetorische im Konfirmationsakt.

Ja wir können noch einen Schritt weiter gehen. Die Erneuerung des Taufversprechens hat nämlich außer der Übernahme der Verpflichtung und Verantwortung noch eine andere Seite, die ist das im Unterricht wach gerufene Be-

wußtsein der Übertretungen, und hier bedarf es allerdings einer Versicherung an Gottes statt, und eine Bestätigung, daß dadurch der Taufbund an sich nicht aufgehoben und das Kindschaftsrecht von Seite Gottes nicht zurückgenommen sei. Aber diese Versicherung kann nicht die Konfirmation an sich geben, denn sie hat ja weder Einsetzung noch Verheißung, sondern allein die Absolution nach vorausgegangener Beichte. Daher sollte die Konfirmation nie ohne die Beichte stattfinden. Wie mit der Erneuerung des Taufgelübdes und Ablegung des christlichen Glaubensbekenntnisses das Katechumenat seinen Abschluß findet, so ist die Beichte die faktische Bethätigung der Entlassung aus dem Katechumenat und leitet als rechte reinigende Vorbereitung zum Abendmahl als die erste Bethätigung des Eintritts in die Gemeinde der Glaubensbekenner über, und Beichte und Abendmahl machen mit der Erneuerung des Taufgelübdes die drei wesentlichen Momente der Konfirmation aus in ihrer ganzen und vollen Bedeutung.[1]) Nur in dieser Doppelbeziehung zu den Sakramenten des Herrn kann denn auch wohl von einer sakramentalen Seite der Konfirmation geredet werden.[2])

[1]) Wie freilich diese drei Akte verbunden werden können, ist eine praktisch schwierigere Frage. In kleineren Gemeinden läßt sich diese Verbindung in Einem Gottesdienste leicht bewerkstelligen, in großen schwerer. Die Predigt sollte an diesem Tage überall wegfallen; sie wird durch die Konfirmationsrede ersetzt. Aber auch so würde noch die Frage sein, welche Zeitstellung die Beichte einnehmen soll. Tags vorher oder gar 8 Tage vorher erscheint uns als ein Hysteron proteron. Eher ließe sich das Abendmahl auf 8 Tage verschieben, wo dann die Konfirmierten mit der Gemeinde es empfingen. Die Beichte für einen bloß vorlaufenden Akt der Konfirmation zu erklären, können wir uns nicht entschließen. Sie ist uns ein Akt, der den Abschluß des Katechumenats voraussetzt.

[2]) Nitzsch sagt: „Genau genommen ist nicht die Konfirmation, sondern die erste Kommunion Ergänzung und Bestätigung des Taufbundes.“ Wir glauben das Verhältnis und die Verbindung der einzelnen Momente zu einem Konfirmationsganzen richtig gestellt zu haben.

Was ist es denn nun aber mit der Handauflegung? Sie bildet vom Anfang an einen Teil des liturgischen Aktes der Konfirmation. Wir wollen sie nicht abweisen, aber in sie das sakramentale Moment zu legen, ist entschieden zurückzuweisen. Sie ist bei dem speziellen Akt der Konfirmation nichts anders, als was sie außerhalb des Taufaktes überhaupt ist, die äußerlich sich darstellende, symbolische Versicherung des auf das Kind herabgeflehten Segens, die sichtbar und für das Kind gewissermaßen fühlbare Zueignung dieses Segens für seine neue Laufbahn, wie nun einmal der Mensch als geistig-sinnliches Wesen solcher symbolischen Zeichen bedarf. Wir können daher dieselbe weder als Supplementum der Taufgabe, noch als Augmentum derselben ansehen, aber wir können auch nicht einmal die v. Hofmann'sche Ausrüstung „zur Teilnahme an dem Zeugenberufe der Gemeinde Jesu" annehmen, zumal nach der gesuchten, unklaren und unsichern Erklärung, die v. Hofmann selber davon gibt.[1])

Fassen wir nun die Momente zusammen, welche zum vollen Katechumenatsakt gehören, so können wir wohl mit Höfling zunächst zu dem orthodoxen Dogmatiker Chemnitz rekurrieren, der deren 6 aufzählt; 1) Erinnerung an den Taufbund, 2) Bekenntnis, 3) Prüfung, 4) Versprechen jede Irrlehre zu meiden, 5) Ermahnung im rechten Glauben zu beharren, 6) Fürbitte mit Handauflegung. Mit Recht hat aber Zezschwitz bereits darauf aufmerksam gemacht, daß in dieser Beschreibung gerade das wesentlichste Moment der inneren Beziehung auf die Taufe und den Taufbund, so wie auf das Abenmahl — Katechumenats-Basis und Katechumenatsziel — fehle.

Wir finden folgende Momente als für die Konfirmation im vollsten Sinne konstitutiv: 1) Abschluß des Katechumenats

1) „Der Handauflegende betet zu Gott, daß er durch Vermittlung seiner Natur (?) das Vermögen zum Dienste der Zeugenschaft Christi auf die Natur des andern übergehen lassen wolle." (!)

mit der Erneuerung des Taufversprechens mit dem Glaubensbekenntnis und Gelübde der Treue, 2) Erklärung der Aufnahme zu vollberechtigten Gliedern der Kirche mit Einsegnung, Handauflegung und Fürbitte, 3) Beichte und Absolution, 4) Kommunion. Sie ist dadurch etwas Konkreteres als bloße Einweihung zum Christentum, wie sie noch Schwarz bezeichnete. Sachlich, wenn auch nicht in der Aufeinanderfolge, befinden wir uns in Uebereinstimmung mit Zezschwitz.

Wenden wir uns nun wieder zu unserer eigentlich katechetischen Aufgabe, zum Konfirmandenunterricht. Nachdem wir Begriff und Bedeutung der Konfirmation haben genau kennen lernen, werden wir erkannt haben, daß sich der Konfirmandenunterricht vom Präparandenunterricht nach Form, Inhalt und Ton wesentlich abhebe. Vorausgesetzt muß werden, daß der Katechismusunterricht vollständig im Präparandenunterricht durchgemacht und vollendet sei, wenn der Konfirmandenunterricht eintreten soll.

„Den Ton dieses Unterrichts betreffend, sagt Palmer, so soll das Kind niemals den Eindruck bekommen, es werde Schule gehalten.“ Harms beschreibt denselben in seiner Weise folgendermaßen: „Wir sollen lehren, ja, doch nicht sowohl lehren, sondern erbauen im Unterschied von Unterrichten, sollen vorbereiten, reinigen, sollen weihen, die vorhandene Gabe des Geistes wecken, zum königlichen Priestertum ordinieren, den Sonnenstrahl auf die Säule fallen lassen, daß sie davon klinge, in das vielleicht noch tote Holz der Religionskenntnisse den Saft des Lebens bringen, den Kopf zum Herzen bringen, mit dem heiligen Geist und Feuer taufen, zur Wiedergeburt verhelfen, nach einem neuen Namen, nach der Salbung, nach der Versiegelung begierig machen — lauter biblische Namen, oder mit welchen andern Ausdrücken die Eine Sache: das Absterben des alten und Auffstehen des neuen Menschen zu bezeichnen ist — das soll in der Vorbereitung der Konfirmanden geschehen, weshalb sie Vorbereitung heißt“. Mehr die Form betrifft es, wenn Beck vom Konfir-

mandenunterricht sagt: er muß sich in seine Brennpunkte konzentrieren, auf die Grundwahrheiten von Gott und Christo, von Sünde und Gnade, so daß diese Leben werden in den Herzen der Konfirmanden, und die letzteren in eine reelle Gemeinschaft mit Gott und Christo kommen".

Schließen wir daran sogleich zwei wesentliche Grundsätze und Scheidepunkte. Der erste lautet: Präparanden und Konfirmanden müssen und sollen geschieden sein; der zweite: Der Konfirmandenunterricht ist nicht an das Katechismuslehrbuch gebunden.

Der Mißgriff — denn als solchen muß es bezeichnet werden — die Präparanden an dem Konfirmandenunterricht teilnehmen zu lassen, ergibt sich aus dem bestimmten Ziel und Aufgabe des letzteren so sehr von selbst, daß es unbegreiflich wäre, wie er hat entstehen können, wenn man vom Anfang an über den Begriff der Konfirmation und das Katechumenatsziel klar gewesen wäre, und die Notwendigkeit einer Katechumenats- und Unterrichtsstufenordnung erkannt hätte.

Schon Palmer spricht sich gegen dieses Zusammennehmen von Konfirmanden und Präparanden als „Zuhörern", „Gästen," „Beiläufern", oder wie diese blinden Passagiere auch sonst noch genannt werden mögen, aus, (S. 588) indem die letztern im nächsten Jahr zum zweitenmal den „aufgewärmten Kohl" zu hören bekommen, wenn sie wirklich berücksichtigt worden sind, oder das erste Jahr „Langeweile" haben müssen, wenn sie unberücksichtigt geblieben sind.

Noch entschiedener spricht v. Zezschwitz dagegen, und weist die Berufung auf den im alten Katechumenat vorkommenden Unterschied der audientes und competentes mit einem: „Ein wunderliches quid pro quo" schlagend zurück. (Z. I, 453.)

Kübel ist etwas unklar. Er redet von einem Konfirmandenunterricht, der zwei Jahre umfaßt mit dem Zusatz: leider auch nicht überall! wobei sich die Zer-

teilung derselben in „Zuhörer“ (Katechumenen) und „Konfirmanden“ von selbst geben werde.

Begreiflich wird diese Anschauung, wenn man bedenkt, daß in einigen Landesteilen, und namentlich in Würtemberg der zweijährige Konfirmandenunterricht altherkömmliche Praxis ist. Unbestimmt und schwankend sind die Bestimmungen in Bayern.[1]).

Setzen wir nun die Trennung beider Unterrichtsbranchen im Interesse einer richtigen Fassung der Vorbereitung zur Konfirmation und Abendmahl als notwendig, so wird sich fragen, wann der letztere, der eigentliche Konfirmandenunterricht eintreten soll, und welche Zeitdauer ihm zu gewähren sei. In letzter Beziehung ist in Bayern festgesetzt, daß jährlich 60 Stunden darauf verwendet werden sollen, in Würtemberg mindestens 50. Palmer nimmt 40 Stunden als zureichend. Kübel 40—50 jährlich.

Wenn der eigentliche Konfirmandenunterricht in seiner vollen Bedeutung erfaßt wird, wird man auch die von Beck bereits erwähnte Konzentrierung des Unterrichts für nötig halten. Eine Verteilung auf ein ganzes Jahr wie in Preußen, Bayern, Nassau, Lauenburg ꝛc., oder gar auf 2 Jahre, wie in Mecklenburg, ja selbst auf ein halbes Jahr, ist eine

---

[1]) Schon im Jahre 1812 ist der Katechumenenunterricht auf zwei Jahre angesetzt und zwar mit Anfang des Schuljahres in wöchentlich 3 Stunden. 1831 wurde deshalb für den Eintritt in diesen zweijährigen Unterricht eine besondere Prüfung vorzunehmen befohlen.

Nachdem im Jahre 1835 im Regulativ für den gesammten Religionsunterricht eine dreifache Klassenstufung festgesetzt und deren letztere (2jährige) als Konfirmandenstufe bezeichnet worden, wurde 1839 der „besondere sogenannte Präparandenunterricht“ aufgehoben; diese Aufhebung aber im Jahre 1856 wieder zurückgenommen, und der Präparanden- und Konfirmandenunterricht auf 2 Jahre festgesetzt. Ob dieser als Präparanden- und Konfirmandenunterricht noch neben dem ohnehin auf 2 Jahre festgesetzten Unterricht der obersten Klasse gegeben werden soll, ist unklar geblieben. Dabei ist bestimmt, daß in der Regel beide, Konfirmanden- und Präparanden gemeinschaftlichen Unterricht erhalten sollen.

Vertrödelung und eine Verzettelung, die unmöglich eine gedeihliche Förderung des innern Lebens, eine Erwärmung und eine Ergreifung des ganzen Menschen erzielen kann; träfe doch z. B. in Bayern kaum eine Stunde auf die Woche. „Bleibt das Feuer so lange im Brand bei dem Prediger? bei den Konfirmanden?“ fragt Harms. Es liegt dieser Verzettelung offenbar eine unklare Anschauung über die Aufgabe und Tendenz dieses Unterrichts zu Grunde. Näher trifft schon die Anordnung in Sachsen, Baden u. a. vom 1. Advent oder Neujahr bis Ostern, also 3—4 Monate.[1])

Früher war die Praxis, diesen Unterricht in sechs Wochen zu absolvieren, ohne jedoch durch den Schulunterricht in der Stundenzeit beengt zu sein. Gewöhnlich wurde hierzu die Zeit zwischen Invokavit und Ostern, oder zwischen Ostern und Pfingsten gewählt, je nachdem die Konfirmation auf Quasimodogeniti (auch Palmarum), oder auf Trinitatis fiel; und man kann annehmen, daß überall in dem größeren Zeitraume in der Praxis ein besonderer Abschnitt gemacht werden wird. Unter die 6 Wochen herabzugehen ist eine gleiche Verkennung der Sache, um die es sich handelt.

Wie wir diesen Unterricht auffassen und bei der Voraussetzung des demselben vorausgehenden vollständigen Katechismusunterrichts, halten wir allerdings den Zeitraum von 8 Wochen — wenn die Zahl der Kinder nicht allzugroß ist, —. für vollkommen zureichend und zweckentsprechend; „weil der Zweck dieser Bereitung,“ sagt Zezschwitz a. a. O. „mehr sittlich pädagogischer als unterrichtlicher Natur ist; weil es für die Katechumenen eine Zeit innerlicher Entscheidung werden soll, muß man sie gegen das Ermüden über der geistlichen Übung und Bereitung schützen“.

Freilich wird die Zahl von 60 Stunden für den achtwöchentlichen Unterricht viel zu hoch gegriffen sein. Sie

---

[1]) Zezschwitz I, S. 421 f.

ist aber für die richtiggestellte Aufgabe, die in dieser Zeit zu lösen ist, nicht nötig. Die Zahl von 40—50 Stunden reichen vollständig zu. Es ist ja nichts eigentlich mehr auswendig zu lernen, nichts mehr zu verhören, nichts mehr speziell und weitläufig zu erklären, zu erörtern, zu repetieren. Vielmehr soll das Ganze des bis dahin vollendeten Unterrichts und Lernens vollständig erledigt sein. Es soll zusammengesetzt, konzentriert, dem Herzen nahe gelegt werden. Gibt doch selbst das bayerische Normativ vor 1835 an, daß es bei diesem Unterricht „weniger auf weitläufige Begriffsentwickelung, als vielmehr auf sichere Auffassung der Hauptwahrheiten in einfachen kräftigen Sätzen und auf Belebung der Willenskraft" ankomme. Und dieses Normativ war zu einer Zeit gegeben, wo der Schulunterricht und der Stufengang bei weitem noch nicht so geordnet und gesichert war, wie jetzt, und also das nicht vorausgesetzt werden konnte, was jetzt vorausgesetzt werden kann und gefordert werden muß.

Hiebei muß aber ein Uebelstand zur Sprache gebracht werden, der unbedingt gehoben werden muß, da er nicht nur sachlich dem Konfirmandenunterricht zum wesentlichen Nachteil gereicht, sondern auch den Geistlichen zur wahren Bedrängnis dient.

Nach den bisherigen Einrichtungen nämlich — wenigstens in Bayern — mußte, um die Schulzeit nicht zu schmälern, der Konfirmandenunterricht erst nach Vollendung der Schulstunden Vormittags um 11 Uhr gehalten werden. Abgesehen davon, daß die Kinder abgehetzt, ermüdet und ermattet in den Unterricht kamen, der ihre ganze geistige Spannkraft erforderte, eine Ermattung, die gerade zu dieser Zeit um so größer war, als es zugleich die Zeit der Vorbereitung auf die Schulprüfungen war; so war damit zugleich der Mißstand verbunden, daß die Kinder der auswärtigen Schulen bei einer Entfernung von ½ bis 1½ Stunden schon früher ihre Schulen verlassen mußten, um rechtzeitig zum Konfirmandenunterricht zu erscheinen, und

daß dieselben kaum mehr zum Mittagessen heim kamen, geschweige zu der um 1 oder 2 Uhr beginnenden Nachmittagsschule. Es liefen daher, besonders von Seiten derjenigen Lehrer, denen der Religionsunterricht am wenigsten als eine Hauptsache galt, so viele Klagen ein, daß die Geistlichen genötigt wurden, ihren Konfirmandenunterricht an den beiden Nachmittagen, an denen keine Schule gehalten wurde, Mittwochs und Samstags 1½ oder 2 Stunden lang zu geben; am Samstag, wo der Geistliche vielleicht Beichte abzuhalten und jedenfalls sich auf seine Sonntagspredigt und Sonntagschristenlehre vorzubereiten hat! Wir gestehen, daß dieses Zurückdrängen des Konfirmandenunterrichts nicht bloß eine rücksichtslose Bedrängnis des Geistlichen, sondern eine Mißachtung der Bedeutung des Konfirmandenunterrichts ist, die der Kirche zur Schmach gereicht.

Zur Abwendung dieses Übelstandes ist freilich wohl die Verzettelung des Unterrichts auf ein ganzes Jahr, oder gar auf zwei Jahre, oder auch nur auf ein halbes Jahr ein bequemes Auskunftsmittel; aber der Konfirmandenunterricht hat ebendamit aufgehört zu sein was er sein soll, und die Klage über den mangelhaften und unnachhaltigen Erfolg desselben fürs Leben der Jugend ist nur die Anklage des mangelhaften Unterrichts selber; und ob damit das Übel nicht größer ist, als der beseitigte Übelstand, mögen sich diejenigen beantworten, welchen an einem Austritt aus der Schule mit einer tiefgreifenden sittlich religiösen Ausrüstung und Charakterbildung für den Eintritt ins öffentliche Leben etwas gelegen ist oder gelegen sein muß.

Zur wirklichen Abhilfe sehen wir aber nur drei Wege: Entweder es werden den Geistlichen die täglichen Religionsstunden früh von 8—9 Uhr überlassen, wöchentlich also 6 Stunden; oder an 4 Tagen um 10 Uhr, wo dem Unterricht zum wenigstens 1½ Stunde jeden Tag gewidmet werden könnte. In beiden Fällen würde freilich die Störung für die auswärtigen Schulen nicht ganz vermieden und würde

diese Einrichtung nur für Städte getroffen werden können. Oder endlich es müßten die Konfirmanden für diese Zeit von 8 Wochen von dem Schulbesuch dispensiert werden, oder auch der Konfirmandenunterricht müßte ganz nach der Entlassung aus der Schule eintreten, jedoch das Schulentlassungszeugnis erst nach der Konfirmation ausgefertigt und ausgehändigt werden, damit auch die Note für die Religion mit in dasselbe aufgenommen werde.

Wir sollten meinen die Sache wäre, richtig geschätzt, wichtig genug für den Staat wie für die Kirche, um hierüber ein Übereinkommen zu treffen, und zweifeln nicht, daß der erstere dazu die Hand bieten werde, wenn die Kirche ihm die Sache im vollen Lichte und mit Nachdruck darstellt.

Was die Trennung der Geschlechter betrifft, um auch hierüber ein Wort zu sagen, so mag dieselbe eintreten, wo die große Zahl der Kinder sie notwendig macht; sonst nicht. Daß dem weiblichen Geschlecht mehr das Gefühlsleben eigen ist als dem männlichen, ist bekannt. Bei dem männlichen tritt mehr die durch Denken bestimmte Thatkraft hervor. Hiernach wird der Katechet leicht die richtige Teilung oder Modifizierung in seinem Unterricht finden. Aber nur nicht so, als wäre bei den Knaben lediglich das Wissen und die Denkkraft in Anspruch zu nehmen, und bei den Mädchen die Gemütsstimmung und das fromme Gefühl. Gerade um dieser allgemeinen verschiedenen Naturanlage willen ist eine gewisse Gegenseitigkeit der Ergänzung heilsam und notwendig, und gerade durch den gemeinsamen Unterricht wird sich diese Ergänzung ohne besondere merkliche Absichtlichkeit von selbst ergeben. Aus geschlechtlichen Gründen selber die Trennung für nötig erachten, halten wir für eine für diese Jahre unbegründete und sogar praktisch nicht unbedenkliche Methode. Hier soll dieses Motiv nicht praktisch zum Bewußtsein gebracht werden. Der Erfolg des Unterrichts müßte ein sehr bedauerlicher sein, wenn er nicht in Verbindung mit dem Bewußtsein des vorliegenden hohen

Ziels die Jugend zu gleichem Interesse für das Höhere, Geistige, Göttliche zu erheben vermöchte, daß nicht jeder andere Gedanke, jede andere Regung von selbst keinen Raum fände.

Es erübrigt uns nur noch, ein Wort über das dem Konfirmandenunterricht zu Grunde liegende Lehrbuch zu sagen, um über die oben erwähnte Äußerung, daß derselbe sich vom Schulreligionsunterricht (Präparandenunterricht) auch nach Form und Inhalt abheben solle, jedem Mißverständnis zu begegnen.

Daß der Inhalt seinem Wesen nach kein anderer sein kann und darf, als der des Katechismus Luthers, dürfen wir als eine ausgemachte Sache, nach allem was wir bisher über das Katechumenat gesagt haben, ansehen. Es handelt sich dabei lediglich um das, was eben zur weiteren Ausrüstung der Konfirmanden in der Anwendung der Katechismuslehren gehört, und namentlich von den katechetischen Lehrbüchern inhaltlich sich unterscheidet.

Dasselbe gilt von der Form. Sie ist und bleibt eine katechetische; der Unterschied tritt nur darin hervor, daß die schulmäßige Frageform zur Erklärung der Einzelheiten wegfällt, und mehr die paränetisch-akroamatische Form vorherrscht und der Gang des Unterrichts ein anderer ist. Damit hängt aber die Frage zusammen, ob der Geistliche überhaupt an ein katechetisches Lehrbuch und an den Gang und Zusammenstellung der einzelnen Hauptstücke nach dem Katechismus Luthers gebunden sein soll. Und wir werden es von vornherein aussprechen dürfen, daß jeder tüchtige Katechet, der sich der Bedeutung seines Konfirmandenunterrichts bewußt ist, von selber sich gedrungen fühlen wird, seinen eigenen Weg einzuschlagen. In Würtemberg besteht deshalb ein eigenes Konfirmandenbüchlein, und auch anderwärts sind dergleichen Anleitungen geschrieben worden,[1]) und

[1]) Neusterdings von Pfarrer Schinnerer: Konfirmandenstunden. Grundzüge des evang. luth. Konfirmandenunterrichts nach den Grundsätzen eines zusammenhängenden Schriftbeweises, Erlangen 1878.

in Bayern insonderheit ist das Normativ mit dem bereits oben erwähnten Ausspruch nicht dagegen.

Wir müssen entschieden dem freien Gang des Unterrichts nach einem sachlich entsprechenden Plan das Wort reden. Es liegt dies schon in dem dem Konfirmandenunterricht zuzuweisenden besonderen Stoff der Zubereitung zum Abendmahl, dem eigentlichen Ziel, der eine weit eingehendere Behandlung erheischt, als der Katechismus Luthers gewährt.

Es ist etwas Wahres daran, wenn Harms sagt: „Ein Buch, das die Konfirmanden von klein auf gelernt haben, darüber mit ihnen seit fünf, sechs Jahren katechisiert worden, das ist ihnen zu ordinär geworden, gleichwie auch der Prediger, wenn er mit Kopf, Geschick und heiligem Eifer an das Geschäft geht, wenig geneigt sein kann, durch den Katechismus sich hemmen und binden zu lassen“. Daß sich dieser Ausspruch von Harms nicht auf den eigentlichen Katechismusinhalt überhaupt bezieht, darf man wohl voraussetzen. Palmer gibt einen sehr ausführlichen Plan mit Zugrundlegung des Würtemberger Fragebüchleins.

Der natürlichste Gang ist der, daß der Konfirmandenunterricht zunächst von der Konfirmation, also vom Taufsakrament ausgehe, von da zum Glaubensbekenntnis, zum Gebet und 10 Geboten nach ihren beiden Seiten der Lebensregel (Sittenlehre) und des Lebensspiegels übergehe; woran sich das 6. und schließlich das 5. Hauptstück (Abendmahl) anschließt und das Ganze abschließt. (Vergleiche Zezschwitz I, 423 ff.)

§ 25.

III. Die Christenlehren.

Die Konfirmation ist Abschluß des Katechumenats, Eintritt in die vollen Rechte der Glieder der Kirche an alle Segnungen derselben. „Dieser Tag, diese Stunde sei der Lichtpunkt, welcher durch das ganze Leben eines Christen hinleuchte, wo ihm die ewige Liebe helle erschienen und er auf

ewig in ihre Gemeinschaft getreten ist." „Die Konfirmanden an dem Altar sind gleichsam der neue und immer wiederkehrende Frühling der Kirche." (Schwarz S. 351. 363.) Diesen Frühling mit Gottes Gnade begründet zu haben, war das Ziel der katechetischen Thätigkeit; mit ihm ist sie im eigentlichen Sinne beendigt. Es tritt ein Anderes ein. Die sogenannten Christenlehren für die konfirmierte Jugend. Sie sind Unterricht für Mündige, der nur einerseits das Vergessen des Erlernten verhüten, den guten Schatz bewahren helfen, andererseits den Uebergang zum Predigtvortrag vermitteln soll. Ein streng katechetisches Verfahren ist daher durchaus am unrechten Ort und widerspricht seinem eigenen Begriff. Es sollen mehr Katechismuspredigten sein, mit Abfragung des Gehörten und Gefaßten. Aber auch hier nicht wie beim ersten Katechismusunterricht. Auch hier wird vielfach gefehlt; und wenn man bei manchen Christenlehren es nicht voraus wüßte, daß sie das sein sollen, oder nicht sähe, daß die Zuhörer wirklich erwachsen sind, aus dem Vortrag würde man es nicht schließen. Da ist Christenlehre wie Kinderlehre, Konfirmandenunterricht und erster Katechismusunterricht all ein Ding[1]). Wohl mag es in der Wirklichkeit im einzelnen, und gar nicht selten, vorkommen, daß man Zuhörer hat, die unterm Katechismus stehen. Es ist dies ein abnormer Zustand, der auf früheres katechetisches Versehen und Versäumen hinweist, und für solche Fälle tritt dann das nach Umständen und Individualität modifizierte katechetische Verfahren überhaupt ein. Doch muß der Charakter der Christenlehre im allgemeinen gewahrt bleiben, daß sich der Geistliche nicht etwa verleiten läßt, da, wo er z. B. Mangel an richtigen Begriffen wahrnimmt, mit kleinlicher Zerlegung derselben die Zeit für die andern zu verlieren. Ein freier Vortrag über einzelne biblische Abschnitte, die

[1]) Allerdings möchte hierin wenigstens ein großer wo nicht der größte Teil der Schuld an der geringen Aufnahme unserer Christenlehren gelegen sein. Vgl. Harms Pastoralth. und Marheineke § 305.

ein Ganzes bilden, über einzelne Themata und Wahrheiten, mit besonderer Beziehung auf Zeit, Umstände und Alter und darauf folgendem Abfragen des Vorgetragenen, verbunden mit eindringlicher Anwendung und Ermahnung und beständiger Hinweisung auf die empfangene Gnade und den erneuerten Gnadenstand — das möchte die rechte Gestalt der Christenlehren sein.

Wenn Hirscher die Christenlehren als einen eigenen vierten katechetischen Kursus aufführt, welcher innerhalb 4 Jahren das Ganze der christlichen Lehre zweimal zu wiederholen habe, so widerspricht das dem ganzen Begriff der Katechese wie der Konfirmation (s. oben), womit der Katechet im eigentlichen wahren Sinne des Wortes seine Thätigkeit beschließt. Die Wiederholung des katechetisch Gelernten muß hier wesentlich den Charakter des Homiletischen tragen, und das katechetische Moment formell wie materiell zurücktreten[1]). Uebrigens hat Hirscher das Willkürliche und Unbegründete der Annahme der Christenlehren als katechetischen Kursus am besten selbst dadurch zugestanden, daß er sagt: „es wäre zu wünschen, daß ihnen (den konfirmierten Christen) dieses Ganze (der christlichen Lehre) nicht bloß zweimal, sondern ihr ganzes Leben hindurch vorgetragen würde, und daß sie die Christenlehren fort und fort bis in ihr Greisenalter besuchten.“ — Wie hiermit noch der von Hirscher § 1—3 aufgestellte Begriff der Katechetik und der Aufgabe des Katecheten, die Jugend zur christlichen Volljährigkeit oder Mündigkeit zu führen, in Übereinstimmung zu bringen sei, und welchen Sinn dann noch der „höchste Grundsatz“ desselben: „Lehrer führe deine Jugend so, daß sie in wachsender Bildung mit dem Abfluß ihrer Jahre, nach Erkenntnis, Sinn und Wandel die Reife der kirchlich Erwachsenen erlangt habe“ gewähren solle, wenn

[1]) Wenn freilich, wie es noch an vielen Orten ist, neben der konfirmierten Jugend auch noch die Schuljugend teil nimmt, müssen die Christenlehren charakterlos werden.

der katechetische Unterricht bis ins Greisenalter fortgesetzt werden soll, ist in der That schwer einzusehen.

Sollte aber die katechetische Thätigkeit nicht auf das ganze Leben ausgedehnt werden, sondern etwa bis ins 18. oder 21. Jahr, so wäre es ganz konsequent, daß am Schlusse derselben noch eine Feierlichkeit angeordnet würde, wie Schwarz vorschlägt. Allein, was soll dann die Konfirmation sein? Müßte dann nicht eigentlich diese zum Schluß versetzt werden, wenn sie dem Begriff der kirchlichen Mündigung entsprechen soll? Wir glauben aber, daß eine Vermischung der kirchlichen Mündigung mit der physischen und politischen ganz unzweckmäßig sei. Die kirchliche Mündigung setzt nichts anders voraus, als die richtige Erkenntnis und das entwickelte Bewußtsein dessen, was der Mensch als Christ sein soll und in der Taufe gelobt hat, um seine Verpflichtung zu verstehen und zu übernehmen, demgemäß zu leben. Hat er diese Erkenntnis und dies Bewußtsein, und hat er zugleich die entsprechende Reife des christlichen Seins erlangt, daß er die Verpflichtung übernehmen kann, so hat die katechetische Führung, die eben diese Übernahme vorbereitet, ihr Ende erreicht. Daß aber diese Erkenntnis bis zum 14. Jahre, ja bei der jetzigen Schulbildung und den sozialen Lebensverhältnissen, namentlich in den Städten, schon mit dem 13. Jahre erreicht werden und dies Bewußtsein sich entwickeln kann, und bei zweckmäßiger Leitung wirklich sich entwickelt, dem wird kaum jemand widersprechen können. Soll aber etwas Weiteres, soll die Gestaltung des christlich kirchlichen Lebens selbst mit in die Voraussetzung der kirchlichen Mündigung aufgenommen werden, so fehlte der Kirche jeder sichere Anhaltspunkt und Haltpunkt. „Man wird beobachten, sagt Schwarz S. 352, daß die Zeit vom 14—21. Jahre für die Jugend die gefährlichste ist, sowohl für Denkart als für Lebensweise." Wohl, aber ist diese Gefahr mit diesem Jahre abgeschlossen, oder kann das katechetisch erreicht werden, daß sie abgeschlossen, sei? — „So viel ergibt sich aus der Ein-

sicht in die Jugendentwicklung, sagt Schwarz weiter, daß der 21jährige junge Mensch, wenn er seine Keuschheit bewahrt, und sich zugleich durch die Zweifel mit Wahrheitsliebe und frommem Sinne durchgerungen hat, eine Mannhaftigkeit und Festigkeit auch für das Christentum gewonnen hat, wodurch er nun als tapferer Bürger im Gottesreiche steht." Wohl; aber wenn das nicht ist, wenn seine Keuschheit bis dahin nicht bewahrt ist? Und, fragen wir wieder, soll die katechetische Thätigkeit das bewirken, und die kirchliche Mündigung solchem Zufall heimgegeben sein? Ist nicht gerade die Konfirmation als Weihe für Jugendzeit von besonderer Bedeutung? Soll der Jüngling, die Jungfrau, dem bewegten öffentlichen Leben voll Verführung und Ärgernis überlassen werden, ohne vorangehende selbständige Verpflichtung, ohne Weihe ohne Konfirmation von Oben?[1]) Man verstehe uns wohl; nicht die kirchliche Führung soll mit der Konfirmation im 14. Jahre aufhören, sondern die katechetische; nicht gegen die Christenlehren sprechen wir, sondern gegen den katechetischen Kurs derselben.

Die Zweckmäßigkeit und bezw. Notwendigkeit einer Fürsorge für die konfirmierte Jugend in der ersten Zeit ihrer Mündigkeit ist wohl von allen Katecheten anerkannt; aber wie dieselbe einzurichten und zu handhaben sei, darüber herrscht fast durchgehends Unklarheit und Unsicherheit. Hirscher haben wir bereits erwähnt. Nitzsch[2]) möchte deshalb gerne die Konfirmation bis zum 16. und 18. Lebensjahre hinausgeschoben wissen. Da dies jedoch zu viel Schwierigkeiten findet, so macht er den Vorschlag, daß die nach dem zurückgelegten 14. Jahr zur Mündigkeit im Sakramentgebrauche gelangenden Christen noch zu sonntäglichen oder monatlichen Versammlungen angehalten werden. Hagenbach[3]) findet es

[1]) Vergl. was bereits oben S. 147 und § 24 über die Konfirmation hierüber gesagt ist.

[2]) A. a. O. S. 170. und 175.

[3]) Enzyklopädie S. 336 (s. Palmer S. 530.)

für nötig, daß für einen großen Teil der Gemeinde eine Form der Mitteilung eintrete, die zwischen der homiletischen und katechetischen die Mitte hielte und so den erhaltenen Unterricht auch bei denen fortleite und befestige, die zwar unter die Mündigen aufgenommen sind, aber noch nicht die Fähigkeit haben, einem kirchlichen Vortrag mit Nutzen zu folgen." Curtmann [1]) fordert Sonntagskatechisationen mit den Konfirmierten, zunächst als eine Repetition und Vervollständigung der in der Schule erworbenen Religionskenntnis. Keine Sokratik! es sei denn, daß es einmal eine besondere Begriffsentwickelung gilt. Die Kunst des Sokrates findet sich zu selten auf gesunden Beinen; und ist sie lahm, dann paßt sie nirgends hin, am wenigsten aber für die zerstreute und mutwillige Jugend am Rande der Männlichkeit. Der reifere Verstand liebt andere Formen der Mitteilung als der kindliche. Man mache die Erwachsenen nicht mit Gewalt zu Kindern, sonst regt man die Lust auf, sich zu emanzipieren."

Palmer ist von seiner Kinderlehre zu sehr okkupiert, als daß er zu einer richtigen Würdigung der den Konfirmierten zuzuwendenden Fürsorge kommen könnte. Auch er sieht das Bedürfnis dieser Fürsorge ein, aber er weiß nichts damit anzufangen. Stellt er doch sogar die Frage (S. 536), ob auch Konfirmierte zu Kinderlehren beizuziehen seien. Seine Kinderlehren sind also lediglich kirchlich religiöse Unterrichtsstunden für die Schuljugend vor dem Konfirmandenalter. Er schreibt: „Kraußold scheint sogar nur Konfirmierte dazu nehmen zu wollen." Das ist ein kleiner Irrtum. Zu den Kinderlehren, wie wir sie oben definiert fanden, niemals; zu den Christenlehren aber allerdings. Wenn er aber oben ferner meint, „es habe ganz das Ansehen", als ob ich „nichts darauf (nämlich auf die Kinderlehren) halte", so ist hier abermals ein kleiner Irrtum untergelaufen. Mir ist der ganze Unterricht der Jugend, den eigentlichen

[1]) Schule und Leben S. 215. (Palmer S. 626.) Beide Zitate stimmen aber zu der eigenen Anschauung Palmers über die Sache sehr wenig.

Konfirmandenunterricht eingeschlossen das, was Palmer Kinderlehre nennt. Erwachsene sind selbstverständlich nicht dabei, obschon der von den Geistlichen zu erteilende Unterricht vorschriftmäßig wo möglich in der Kirche erteilt werden soll. Marheineke hat nach dem von Palmer S. 529 angeführten Zitat vollkommen recht, wenn er den Abgang der Kinderlehren (im Palmer'schen Sinn mit Anwohnung von Erwachsenen) in der schiefen Stellung sieht, die der Geistliche zu einer so verschiedenartigen, zu ungleich zusammengesetzten Zuhörerschaft einnimmt. „Die da verfolgten Zwecke," sagt Marheineke mit Recht, „sind so heterogen in sich als diese zwei Versammlungen von Kindern und Erwachsenen: es geht nicht an, beide Zwecke durch das eine und selbige Mittel erreichen zu wollen." — Palmers Berufung auf die Jugendschriften, wo ja eine ganz ähnliche Aufgabe vorliege, wollen wir hier nicht weiter berühren. Kurz Palmer weiß für die fortgehende christliche Unterweisung der konfirmierten Jugend keinen Rat, da die frühere Einrichtung, daß die Jugend bis zum 24. Jahre, ja selbst nur bis zum 18. Jahre zur Katechisation kommen mußte, jetzt nicht mehr praktikabel sei, und bis jetzt (im Jahre 1851) niemand recht habe sagen können, wie das allgemein durchzuführen sei."

Der letzten Äußerung gegenüber müssen wir sagen, daß dies in der protest. Kirche Bayerns schon längst durchgeführt ist, in den — Christenlehren, welchen gegenüber der schließliche notbehelfliche Ausruf Palmers: „Wir müssen bekennen, daß wir zufrieden wären, wenn nur einmal die Sonntagsschulpflichtigen (also die Konfirmierten) gesetzlich zum Besuch der — Kinderlehren (!) angehalten würden", und zwar „als Zuhörer" (!), wahrhaft kläglich sich ausnimmt. Und wahrlich der weitere Vorschlag, den Palmer in einem eigenen Abschnitt S. 624, „Katechese für die Konfirmierten" anzufügen sich veranlaßt fühlt, ist nicht besser! „Wir sind überzeugt," sagt er, „daß in dieser Sache vor der Hand nur auf dem Wege der Freiwilligkeit

etwas zu erreichen ist, sowohl von Seite des Geistlichen, als von Seite der jungen Leute. Er (der Geistliche) lade, ehe er die Neukonfirmierten entläßt, dieselben ein, wöchentlich einmal zu bestimmter gelegener (!) Stunde zu ihm zu kommen; mache aber keinen Zwang daraus rc." Das Fazit dieser Freiwilligkeit verhehlt sich Palmer selber nicht, nämlich, daß es „voraussichtlich wenige sein werden, die längere Zeit aushalten rc."

Was nun in der Zwischenzeit in Würtemberg in der Sache geschehen ist, ist uns nicht bekannt. In Bayern ist die Sache folgendermaßen gelagert. Mit der Entlassung aus der Volksschule[1]) werden die Kinder der Sonntagsschule überwiesen, mit der bis vor etlicher Zeit auch ein Religionsunterricht von dem Lehrer (zur Repetition des Katechismusunterrichts) verbunden war. Neben diesem Religionsunterricht bestanden aber noch die kirchlichen Sonntagschristenlehren, als Nachmittagsgottesdienste auch für die Erwachsenen berechnet und für die konfirmierte Jugend als wesentlicher Bestandteil der Sonntagsschule betrachtet.[2])

Zezschwitz sagt einmal (I, 432) bei der Übergabe der Bibel an die Katechumenen: „Sie sollen fortan mit der Bibel in der Hand Hörer der Predigt sein; sie sollen mit der Bibel in der Hand allmählich die Predigt beurteilen lernen; wir übergeben ihnen hiemit eines der höchsten Ehrenrechte selbständiger Gemeindeglieder." Trefflich gesagt, nur — verfrüht. Für die Christenlehren ist es am Platz.

Wir gestehen zu, der Ausdruck Christenlehre hat etwas Mißverständliches, Zweideutiges, sofern dieser Name auch für den Gesammtunterricht (christliche Lehre) gebraucht

---

[1]) In den höheren Anstalten, Gymnasien und dergl. wo der Religionsunterricht ohnehin bis in die obern Klassen fortgeführt wird, ist die Jugend von der Sonntagsschule und Christenlehre selbstverständlich befreit.

[2]) Hiernach wird wohl die Notiz bei Zezschwitz I, S. 409 zu berichtigen sein.

werden kann. Aber Kinderlehren sind sie jedenfalls und unbedingt nicht, und in dieser Beziehung ist der Ausdruck Christenlehre ein vollberechtigter. Zezschwitz nennt einmal die Katechumenen „werdende Christen“, und Kübel sieht das Katechumenatsziel im Christwerden. Hat die Konfirmation eine Bedeutung, so sind die Katechumenen eben mit derselben geworden, was sie werden sollten; sie sind vor der Gemeinde als solche feierlich erklärt. Wir haben am betreffenden Ort statt des Ausdrucks „werdende“ Christen, reifende Christen für entsprechender gehalten. Auch das muß mit der Konfirmation als erreicht betrachtet werden. Konfirmierte sind selbständige, selbstverantwortliche Glieder der Gemeinde, sie sind für ihre Aufgabe für reif erklärt worden. Sie bilden keinen besonderen Stand, keinen neuen Katechumenenstand. Selbst Palmer muß anerkennen, daß der Begriff der Katechese mit der Konfirmation sich vollendet hat und will daher die Konfirmierten bei den Kinderlehren nur als Zuhörer beigezogen wissen. So verkehrt an sich diese Anschauung ist, so sieht man doch die Macht der Konfirmation durchblicken und sich geltend machen.

Man mache doch einmal durchgreifenden Ernst mit der Bedeutung der Konfirmation, wenn man ihr überhaupt eine Bedeutung zuerkennt. Dann wird man auch den Begriff und die Bedeutung der Christenlehre erkennen, wie sie bereits oben von Hagenbach richtig erkannt und bezeichnet ist.

Wir müssen es daher als ein besonderes Verdienst erkennen, daß Otto in seiner praktischen Theologie 1869 I. Bd. § 56 den Unterricht der Konfirmierten genau gesondert hat von dem Katechumenenunterricht. Wir sind auch mit demselben vollkommen einverstanden, was er über den zu wählenden Stoff für diesen Unterricht sagt. Er hat die Aufgabe desselben, obschon er den Ausdruck „Christenlehre“ nicht gebraucht, ganz richtig bezeichnet.[1]) „Es kann dabei“, sagt

---

1) Es ist erfreulich, daß er diesen Unterricht eine mehrfach bestehende Einrichtung nennt. Es wäre von praktischem Interesse zu wissen, wo und wie dieselbe gehandhabt wird.

er mit Recht, „nicht auf eine vollständige Wiederholung und erneuerte Behandlung der christlichen Lehre abgesehen sein. Bei der Kürze der dazu vorhandenen Zeit könnte dieselbe nur kurz zusammengedrängt, darum nur für das Gedächtnis sein, und würde deshalb alles Anziehende verlieren. Statt dessen ist einzelnes herauszuheben, bei dessen Auswahl und Behandlung die veränderten Lebensverhältnisse und Bedürfnisse maßgebend sind. Alles kommt auf ein treues Festhalten, tieferes Eindringen u. glaubensvolleres Aneignen der Grundlehren des Heils an.“ Als solche bezeichnete Otto die Lehre von der Sünde, Buße, Wiedergeburt, Glaube, Erlösung, ewigem Leben. Ferner die Lehre von den Mitteln zur Pflege des christlichen Lebens, die Unterscheidungslehren, Bibellesen und Erklären, selbst mitunter Wiederholung der Vormittagspredigt. Die Geschichte der Kirche verweist Otto in die Abend- und Sonntagsschule. Mag sein wo dergleichen Abendstunden und Sonntagsschulen für den Religionsunterricht bestehen. Erstere werden jedoch immer etwas rein freiwilliges sein, und das Letztere wird sich kaum irgendwo finden. Wir möchten diesen Gegenstand für die Christenlehren nicht ganz zurückweisen; wenn er auch in systematischer Form allerdings nicht am Platz sein dürfte.

Das bayerische Normativ von 1835 weißt dem Unterricht für die konfirmierte Jugend in einem 3jährigen Kurs allerdings eine eigene Stelle an (Ziff. 7). Aber über die richtige Stellung, Aufgabe und Bedeutung herrscht noch ziemliche Unklarheit. Es wird darin vorgeschrieben, daß in der untern Klasse die allmählige Gestaltung des Reiches Gottes auf Erden nachgewiesen, in der mittleren die erste Hälfte des Katechismus, in der obern die zweite Hälfte des Katechismus katechetisch, mehr jedoch in kurzen erbaulichen Abschnitten durchgegangen werde. Näher wird dann (Ziffer 13) der Zweck dahin erörtert, „die Jugend an einen zusammenhängenden Lehrvortrag zu gewöhnen, den Erwachsenen fortwährend die Kenntnis des kirchlichen

Lehrbegriffs zu erhalten und sie zum erbaulichen Gebrauch der heiligen Schrift anzuleiten." Dabei ist bemerkt, daß nicht das Wochenpensum der Schule fortzusetzen, oder die Jugend in Entwickelung religiöser Begriffe durch sogenanntes Sokratisieren zu üben sei, sondern sie müssen (nämlich die Christenlehren) ein für sich bestehendes Ganzes ausmachen, in welchem entweder der in der Woche vollendete Unterricht für den Zweck der Erbauung kurz wiederholt wird und auf kurze Sätze zurückgeführt wird, oder in welchem der Katechismus abschnittweise vorgetragen und in seinen Hauptpunkten abgefragt wird", und zwar binnen 2 Jahren, während im 3. Jahre die sonntäglichen Perikopen oder eines der biblischen Bücher durchgenommen werden soll.

Abgesehen nun von den Widersprüchen, die sich in diesen Bestimmungen finden, indem einerseits von einer Wiederholung des Schulpensums von dem in der Woche vollendeten Unterricht die Rede ist, der für die Konfirmierten nicht besteht, andererseits der „katechetische" Unterricht Ziffer 7 in das 2. und 3. Jahr, und Ziffer 12, in das 1. und 2. Jahr gelegt wird und in das 3. Jahr die Perikopenerklärung u. dgl.; so ist von allem die bestimmte und sichere Stellung, die dem Unterricht der Konfirmierten zugewiesen ist, die Hauptsache. Gleichwohl findet sich in der Praxis, in kleineren wie größeren Gemeinden nicht selten eine Verkennung dieser Stellung, die ans Unglaubliche grenzt, indem nicht nur die eigentlichen Konfirmandenkinder, sondern auch die Präparanden dazu an den Christenlehren teilnehmen, ja selbst noch jüngere Kurse zugelassen werden. Dieselben sind dann entweder wirkliche Teilnehmer und werden bei dem Unterricht berücksichtigt, wodurch der Charakter des Unterrichts unmöglich eingehalten werden kann; oder sie werden bloß als Zuhörer betrachtet, so ist dies für dieselben eine geisttötende Zeit, abgesehen davon, daß manches für sie nicht gehört und nicht passend ist; oder endlich die Kleinen werden, wenn ein konfirmiertes Kind keine rechte Ant-

wort geben kann, zur Beschämung dieses Kindes zur Antwort aufgerufen. Wie kann man da erwarten, daß Erwachsene, z. B. Eltern, diesen Christenlehren beiwohnen sollen. Dagegen hat die Erfahrung gelehrt, daß, wo diese Ungehörigkeiten vermieden werden, auch der Besuch der Erwachsenen sich eingestellt hat.

Wir müssen daher für die Christenlehren, wenn sie ihren Zweck erreichen sollen, reinliche — nicht bloß Unterscheidung, sondern — Scheidung von dazu Nichtberechtigten verlangen; und für die Einrichtung a) Betrachtung eines Lehrstücks, sei es aus dem Katechismus oder aus der Bibel, vom Altar aus, b) dann Abfragen des Gehörten, ohne katechetisch-formelles Eingehen auf Einzelheiten, als die entsprechendste bezeichnen, wozu schon aus der Reformationszeit uns Vorbilder aufbehalten sind, z. B. die der Brandenburger-Nürnberger Kirchenordnung beigegebenen Kinderlehrpredigten.

b) Für die einzelnen Katechesen. [1])

§ 26.

Aus der Reihenfolge und der Stundenzahl, die dem Katecheten zugemessen sind, ergibt sich von selbst die Notwendigkeit, sich im allgemeinen einen Überschlag der

---

[1]) Es kann gefragt werden, ob dieser Paragraph nicht vielmehr am Schluß des II. Teils seinen Platz habe, da derselbe eigentlich die ganze Formenlehre zu seiner Voraussetzung habe. So v. Zezschwitz II, 2, 2. S. 276. Es ist ja richtig, daß der Katechet, der sich auf seine Katechese in der bevorstehenden Unterrichtsstunde vorbereitet, den ganzen Apparat der formellen Katechetik sich angeeignet haben muß. Andererseits aber, muß er, indem er zur Verwendung dieses Apparates in seinem katechischen Unterricht geht, sich eben jetzt diesen vorausgängigen Plan, die Anordnung seines Stoffs, machen. Kübel (S. 107) setzt diese Vorbereitung in das Gebiet der allgemeinen Katechetik unter die Ueberschrift: Katechese, bemerkt dabei aber ausdrücklich, daß er sich in diesem Augenblick vor die Katechese stelle. Nimmt man ferner dazu, daß es sich hier nicht um die ganze Ausarbeitung einer Katechese nach Frage und Antwort oder auch nach Darstel-

Einteilung des Stoffs zu machen. Allein eine genaue Abgrenzung des Stoffes für jede der kommenden Stunden des Jahres oder Halbjahres oder auch nur auf ein paar Monate im Voraus ist kaum möglich und ausführbar. Der Katechet kann nicht wissen, welche Störungen und Zwischenfälle nicht bloß von außen, sondern selbst innerhalb der Katechese und durch sie selbst eintreten können. Um so notwendiger ist es aber, daß er den für eine Stunde, oder überhaupt für den ihm zur Katechese bestimmten Zeitraum gegebenen oder gewählten Stoff genau zurecht lege oder disponiere, d. h. sich darauf gewissenhaft vorbereite.

Für diese Vorbereitung sind folgende drei Hauptregeln im Auge zu behalten:

Erste Regel: Grenze deinen Stoff für die vorliegende Katechese richtig ab und mache dich der Tendenz, der besondern Absicht derselben recht bewußt. Jede einzelne Katechese soll, „wo möglich,“ ein geschlossenes und einheitliches Ganze sein, dem die letztere Bestimmung den Eindruck wohlthuender Einheit verleiht.

Du hast z. B. das erste Gebot vor dir, welche Tendenz verfolgst du? was ist die Absicht, die du nach dem großen reichen Inhalt dieses Gebotes in der Stunde erreichen willst? Entweder du willst vorzugsweise eine geschichtliche Darstellung mit der Genesis der Abgötterei bei den einzelnen Völkern geben, oder willst den Kindern die große Sünde der Abgötterei, ihre Trostlosigkeit und Nichtigkeit zu Gemüte führen, oder du willst zeigen, worin die wahre Verehrung des Einen Gottes besteht? — Es kann ja jede dieser Tendenzen ihre Berechtigung haben. Es kommt dabei auf die Befähigung, auf die Stufe der bereits errungenen

lung rc. handelt, sondern lediglich nach fester Begrenzung und Ordnung des gegebenen Stoffs, so dürfte es sich doch rechtfertigen lassen, daß wir diesen § an seinem Platz belassen haben. Auch Nitzsch (S. 213) stellt die einzelne Katechese unter die Anordnung des Stoffs.

Erkenntnis, auf das jeweilig sich aufdrängende Bedürfnis 2c. an. Aber welches auch die Tendenz sei, immer wird der Weg, den du einzuschlagen hast, die Ökonomie des am Wege liegenden verwendbaren Stoffs eine andere (eine begrenzte oder erweiterte), und ebenso das Ganze und der Abschluß des Ganzen, kurz der zu entwerfende Plan ein anderer sein.

Oder nehmen wir das dritte Gebot. Willst du nach vorausgegangener Worterklärung des Textes bloß die geschichtliche Seite der Einsetzung beider Tage mit den historischen Beispielen der Übertretung und Bestrafung 2c., oder willst du die verschiedene Bedeutung beider Einsetzungen, Sabbath und Sonntag und des Unterschiedes ihrer Feier darthun, oder die christliche Feier des Sonntags nach der Freiheit vom Gesetz und nach der Gebundenheit im Glaubensgewissen als den Hauptgedanken vorwalten lassen — immer wird sich die Verschiedenheit der Anlage und des Planes und des Abschlusses ergeben.[1]) Darauf folgt aber von selbst als

Zweite Regel: Mache dir den Inhalt in der gegebenen Begrenzung nach seiner logischen Gedankenentwickelung so klar als möglich. Ohne richtige Auffassung gibt es keine richtige Anordnung, ohne richtige Anordnung keine klare Katechese. Bemerke dir dann

[1]) Wir haben oben (mit Nitzsch:) „wo möglich" beigefügt. Auch Palmer stellt S. 107 ff. den Grundsatz auf, daß, „was in Einer Unterredung behandelt wird, immer ein Ganzes" sein soll. Aber er weist auf die Erfahrung hin, die noch wohl manche Andere mit ihm gemacht haben, daß im lebendigen katechetischen Verkehr Dinge vorkommen, an die man bei der Vorbereitung nicht gedacht habe; und zum gemachten Plan zurückzukehren, koste Zeit, und die Stunde sei zu Ende, ehe der Plan kaum zur Hälfte ausgeführt sei, der Glockenschlag fahre den Kindern in die Füße 2c. 2c. Das alles kann vorkommen, und ist, wie gesagt, wohl schon manchem passiert; aber eine gelungene Katechese wird das niemand nennen. Entschuldigen läßt sie sich, aber rechtfertigen gewiß nicht. Und gerade die richtige Abgrenzung 2c., wie sie unser § vorschreibt, wird solchen Vorfällen vorbeugen.

a) diejenigen Punkte und Begriffe, welche als die wesentlichsten Stufen dieser Entwickelung hervortreten. Es sind das Lichtpunkte und gleichsam Denksteine, die dir den Weg bezeichnen, damit du dich durch die zwischentretenden abseitsführenden Antworten, Fragen und Erläuterungen nicht verirrst. Ebenso wichtig ist es, b) sich der Übergänge von einem Begriff und Gedanken zum andern recht bewußt zu sein, aus denen sich die leitenden Zwischenfragen bilden. Es ist eine sehr bekannte, so häufige Erfahrung, die der aufmerksame Katechet über sich machen kann, daß er nach Beendigung der Katechisation wahrnimmt, daß er dies und jenes, was ihm wichtig dünkte, vergessen habe. Entweder, wenn die Katechese regelrecht fortgeschritten ist, hatte sich der Katechet über die Wichtigkeit des Punktes getäuscht; oder er hat sich durch Zwischenfragen vom Wege ableiten lassen. Das geschieht am meisten dadurch, daß der Katechet bloß durch ein unwesentliches Wort aus der gegebenen Antwort zu weiteren Fragen und Erörterungen sich verleiten läßt. Zum Beispiel: Wer hat die Welt erschaffen? Gott. Was ist Gott? Gott ist ein Geist. Was ist ein Geist? ein Wesen, das Vernunft und Willen hat. Was ist Vernunft — was ist Wille, wann ist der Wille gut? und so fort entweder mit Erörterung der einzelnen Seelen- und Geisteskräfte oder über den freien Willen, Sündenfall ꝛc. Beides ein Zeichen von unvollständiger Disposition oder oberflächlicher Vorbereitung. Auch das Fragmentarische und Zufällige der einzelnen Fragen, wie sie in Katechismen und Katechesen nicht selten begegnen, entsteht aus dem Mangel an Beobachtung obiger Regeln. c) Notiere dir genau die an jedem Punkt einschlagenden und treffenden biblischen Historien, Gleichnisse und Beweisstellen. Denn auch bei dem größten Vorrat sind einem nicht immer die treffendsten zur Hand, und fallen auch dem glücklichsten Gedächtnis oft im entscheidenden Augenblick nicht bei.

Dritte Regel. Mache dich mit diesem Inhalte so vertraut, eigne dir ihn so vollständig an, daß du seiner ganz Herr bist und über denselben nach Bedürfnis schalten und walten kannst. Nur hiedurch wird diejenige freie Bewegung erreicht, die den guten Katecheten verrät. Ohne diese Freiheit gibt die Katechese einen quälenden Eindruck. Wenn der Katechet bei jeder neuen Frage und bei jedem Schritte sein Buch zu Rate ziehen muß, das macht die Katechese steif, langweilig. „Der Katechet habe einen Plan, aber er verfolge ihn nicht streng“ sagt Diefenbach.[1]) In diesem Sinne gewiß ganz richtig. In diesem Sinn; aber als Axiom ist er paradox und als Maxime im allgemeinen falsch. Im Gegenteil ist zu sagen, daß ein gründlich gearbeiteter Plan vielmehr die strengste Einhaltung fordert. Nur muß es der Katechet verstehen, sich und die Kinder im Zaum zu halten, und wo er eine Digression nicht umgehen kann, zur rechten Zeit abzubrechen und zum Hauptgedanken zurückzukehren. Die einzelnen Fragen mag dann der Augenblick geben; wer aber des Stoffs nicht Herr ist, kann dieser Forderung des Augenblicks nicht Rede stehen und Genüge leisten. „Ein lesender Katechet ist gar keiner,“ sagt Harms I, 184.

Hast du dir deinen Stoff also zurecht gelegt, so sinne zunächst auf einen passenden Eingang. Er dient nicht bloß dazu, die Aufmerksamkeit für den zu behandelnden Gegenstand zu gewinnen, sondern die Behandlung selbst einzuleiten. Sie ist im Grunde nichts anders als ein zweckmäßiger Anfang. Eine kurze Wiederholung des letzten Gegenstandes, ein kurzer Nachweis des Zusammenhangs mit demselben, besonders wenn es ein Teil oder eine Unterabteilung ist; Hinweisung auf die Wichtigkeit des Gegenstandes für das Leben, eine Sentenz, die mit dem Gegenstand in Be-

[1]) Kurze Anleitung zur Predigt und Katechisierkunst. 1804.

ziehung steht, ein allgemeiner Gedanke u. dgl., bieten dazu passenden Stoff.

Ehe wir diesen § schließen müssen wir noch einiges bemerken.

Wenn wir den § als Disposition bezeichnet haben, so folgten wir dem gewöhnlichen katechetischen Usus, und wäre gegen diese Bezeichnung im allgemeinen nichts zu sagen. Nur darf man dabei nicht an die bei den Predigten gewohnten Dispositionen denken und dieselben auf die Katechese übertragen wollen. Es war dies ein Fehler bei den älteren theoretischen Katechetikern wie bei Carstensen, Dinter, Thierbach, Wachler ꝛc. In neuester Zeit hat sie auch Schütze[1]) aufgenommen. Man ging dabei von dem Gedanken eines Themas aus und verlangte demgemäs aus demselben Proposition, Partition, Subpartition mit Exordium und Nutzanwendung u. dergl.

Von dieser Theorie kam man später mehr oder weniger, je nachdem man das eigentliche Wesen der Katechese als rein kirchlichen Unterrichtsakt erkannte, zurück. Jene ältere Dispositionstheorie ist wohl daraus erklärlich, daß man die innige Beziehung der Katechese zum kirchlichen Katechismus, den Religionsunterricht überhaupt nicht nach der im Katechumenatsverhältnis gegebenen Richtung, nicht als den damit charakteristisch bezeichneten und gegebenen Stoff ansah, sondern sich eben nach Willkür oder zufälligem Anlaß ein Thema wählte, das meist nur aus einzelnen Begriffen bestand, wie Allmacht oder Weisheit oder Güte Gottes, Wichtigkeit des Eids, des Gebets u. dergl. In einem Schriftchen aus der damaligen Zeit[2]) heißt es daher: „So lange nun kein besonderes Gesetz vorliegt, daß der Prediger gerade über diesen und keinen andern

[1]) Praktische Katechetik für evangelische Seminare und Lehrer von Dr. Schütze, Seminar-Direktor. Leipzig. 1879.

[2]) Dr. Joh. Jak. Kromm: der Katechet, Liturg und spezielle Seelsorger im Geiste des Protestantismus. 1841.

Gegenstand katechisieren muß, so lange kann man auch gegen die angeführte Maxime (nämlich der freien Wahl) der Prediger (Katecheten) nichts erinnern."

Nun ein solches Gesetz besteht wohl auch jetzt nicht, und es ist also auch jetzt die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß Einer über eine solche Begriffsaufgabe zu katechisieren hätte, wie etwa bei Prüfungsaufgaben, sei es zur schriftlichen oder mündlichen Katechese, wo ihm solche thematische Disposition zu statten käme.

Was wir oben die Tendenz der Katechese nannten, nennt Zezschwitz das Finalthema[1]) im Sinne des Ergebnisses der Entwickelung; und was wir als Lichtpunkte und Denksteine bezeichneten, bezeichnet er als Knotenpunkte der Entwickelung, eine Bezeichnung, durch welche allerdings der innere Zusammenhang, die Verknüpfung, mehr hervortritt. Immerhin aber werden die damit bezeichneten Momente auch noch ihre Bedeutung als Lichtpunkte und Denksteine behalten und der Unterschied zwischen unserer Darstellung und der von Zezschwitz sich ausgleichen.

Wenn aber Palmer die Regel aufstellt, daß es die einfachste und natürlichste Form der Katechisation über Bibelstellen sei, daß der Katechet möglichst treu dem Laufe des Textes nachgeht und kein im Text liegendes Moment unbeachtet läßt, d. h. also daß er den Text von Wort zu Wort und von Begriff zu Begriff auslegt, so hat er damit wohl allerdings dem Katecheten die Aufgabe seiner Vorbereitung leicht gemacht, aber Schütze (S. 209) ist gewiß im Recht, wenn er dies Verfahren als unpraktisch bezeichnet, bei welchem von einer entwickelnden Katechese keine Rede sein könne. Auch ist damit schwer zu vereinigen, was Palmer anderwärts (S. 220) von der inneren Einheit und „den sie unter sich befassenden Momenten" sagt.

Was nun den Eingang und den Schluß (Epilog) betrifft,

---

[1]) Gegen diesen Ausdruck ist die Bemerkung von Schütze S. 213 nicht ganz ungegründet.

so haben sie allerdings nicht als Wesensteile der Katechese als solcher zu gelten; allein wenn die Katechese ein geschlossenes Ganzes ist, so verlangt sie auch einen passenden Anfang und einen Schluß, und zwar als Religionsunterricht einen paränetischen Schluß. Ohne ihn erscheint die Katechese zwar beendigt, abgebrochen, aber nicht abgeschlossen. Und wenn Otto (a. a. O. S. 139 ff.) für jede Katechese, wenn sie auch keinen besondern Eingang und Schluß fordert, so doch unbedingt verlangt, daß sie nicht ohne Gebet begonnen und geendigt werde, so ist ebendamit doch ein Anfang und Schluß gefordert, die nicht in dem Begriff derselben begründet, nicht „Wesensteile" sind. Allerdings wird man als Eingang nicht immer eine ganze Rede verlangen können, zumal wenn die Katechisationen schnell auf einander folgen. Oft reicht die einfache Hinweisung auf das vorausgegangene Pensum, oder wohl auch die bloße Bemerkung hin: Wir stehen heute bei der und der Frage, Bibelstelle, Glaubenslehre rc. (s. oben) hin. Ebenso wenig ist es notwendig, daß der Epilog eine vollständig ausgearbeitete größere Rede oder Ansprache sei; wodurch sogar bisweilen die ergriffene Stimmung der Kinder verwischt werden könnte. Auch hier reicht oft eine prägnante Sentenz, ein treffender Spruch aus und wirkt besser als die Rede. Das muß den gewissenhaften Katecheten überlassen bleiben. Jedenfalls aber verdient der Epilog die fast spöttische Abfertigung nicht, die ihm von Palmer zu Teil wird;[1]) wogegen Kübel am Schluß jeder Katechese eine kurz zusammenfassende Wiederholung und liebreiches Ansherzlegen von Seiten des Katecheten für unbedingt notwendig erklärt (a. a. O. S. 111), daß den Zuhörern ein gewisser fertiger Gewinn geboten werde.

---

[1]) Er müßte denn bloß solche Epiloge im Sinn gehabt haben, wie Plato 1853 in seiner Katechetik sie malt: „Es ist schön, wenn sich der Redner gleichsam in die Wolken verliert und die Zuhörer nachspähend zurückläßt, wenn er zuletzt noch einen hellen Schein in ihren Geist wirft rc. (Z. II, 2, 2, 379.)

Was das Gebet insonderheit noch betrifft, so wollte seiner Zeit Thierbach (Handbuch der Katechetik) weder im Anfang noch in der Mitte, noch am Schluß dem Katecheten ein Gebet gestatten, wenn er sich nicht von religiöser Wärme durchdrungen fühlt. Das ist im allgemeinen wohl etwas Selbstverständliches. In der Mitte wird es wohl selten vorkommen oder am Platze sein. Zum katechetischen Unterricht aber ohne religiöse Wärme gehen, sollte gar nie geschehen; sowenig als der Prediger ohne sie zur Predigt. Fühlt er sich aus irgend welchen vorangehenden Umständen kalt, zerstreut; so ist es katechetische Pflicht, sich zu sammeln und in religiöse Wärme zu versetzen, wozu gerade das Gebet am wirksamsten ist. Mit religiöser Kälte anfangen, kann auch die Katechumenen nicht erwärmen. Durchs Gebet aber können sie's beide werden, Katechet und Katechumenen. — Eben sowenig sollte es am Schlusse fehlen. Es ist wohl möglich daß der Katechet im Laufe der Katechisation durch Unart und Unaufmerksamkeit der Kinder bisweilen gestört wird und seine Wärme verliert. Aber ebendazu soll ihm der paränetische Schluß, dienen, ihn selbst und die Kinder wieder in die rechte Stimmung zu versetzen, die religiöse Wärme bei ihnen wieder hervorrufen, so daß sich das Gebet natürlich und von selbst anschließt. Aber selbst in dem Fall, daß der Katechet sich wirklich im Innern aus sich selbst weniger getrieben fühlte, so muß er es um der Schüler willen thun, in deren Namen er eigentlich betet.

Gebet und Anrede zu konzipieren, besonders das Gebet, das Anfangsgebet, rät Harms I, 182 ff. „Auf daß das Herz beten könne, lassen Sie den Kopf vorher arbeiten. Es ist hier nämlich von einem kurzen Seufzer die Rede nicht: „Herr hilf, Herr laß alles wohl gelingen" oder von einem Bibelspruch; „Heiliger Vater, heilige uns in deiner Wahrheit ꝛc.!" sondern von einem längeren Gebet; und wird dessen Ihr Herz voll sein jedesmal, wenn Sie

unter die Kinder treten? Werden Sie nicht sinnen, denken, aussinnen und ausdenken, was Sie sagen und wie Sie das sagen, und daran denken, was jetzt gesagt ist, hätte anders und besser können gesagt werden? — was sich aber mit dem Wesen des Gebetes nicht verträgt. Dazu kommt, daß man sich leicht einmal verspricht oder aus der Konstruktion fällt und sich korrigieren muß. In einem Gebet darf das nicht geschehen. Bei den Griechen freilich, wenn in einer Religionshandlung etwas versehen, etwas nicht recht gemacht war, so mußte immer wieder von vorn angefangen werden, sogar wenn der Fuhrmann der Thensen, Götterwagen, mit der linken Hand die Zügel ergriffen hatte. Auf daß wir nicht wieder von vorn anzufangen brauchen, laßt uns das öffentliche Gebet niederschreiben und bis auf einen gewissen Grad auch memorieren, dann beten wir sicherer, freier, herzlicher, weil nicht mit dem Kopf zugleich.“ Das sind seine Gründe. Cum grano salis. Harms hat je und je das Paradoxe geliebt und spricht hier in sonderheit zunächst von den öffentlichen Kinderlehren, bei denen anderwärts vorgeschriebene Formulare gebraucht werden.

Das Schlußgebet kann nicht wohl vorher aufgeschrieben werden. Es hängt von der Stimmung, vom Verlauf und Erfolg des Unterrichts ab, dem der Lehrer Ausdruck geben will. Dem Lehrer mag es daher auch überlassen bleiben, ob ein freies Gebet ihm gelingen wird, oder ob er zu einem ihm bekannten Gebet oder Liedervers greifen will oder mit einem kurzen Gebetswunsch und Gebetsseufzer schließen will. Lange Gebete sind beim Unterricht ohnehin nirgends am Platz. Ob der Lehrer oder die Kinder beten sollen? Selbstverständlich kann bei Kindern nicht von einem freien Gebet die Rede sein; daß aber die Kinder das V. U. mitbeten, wenn der Lehrer betet, ist zu empfehlen; auch daß sie bisweilen mit einem passenden Liedervers, den sie auswendig können, den Schluß machen, woran sich jedoch immer der schließliche Segenswunsch des Lehrers anschließen soll. Sonst

ist das Gebet Sache des Lehrers, und es ist ein übles Zeichen, wenn er das Schlußgebet für gewöhnlich oder auch nur vorwiegend den Kindern überläßt. Ob der Unterricht mit Gesang begonnen und geschlossen werden soll, liegt gleichfalls in dem Ermessen des Katecheten je nach den gegebenen Umständen und Verhältnissen. Wird die Katechese in der Kirche gehalten, so ist es wohl überall herkömmlich und löblich.

Nun noch ein Wort über die schriftlich zu verfassenden, ausführlichen Katechesen mit Frage und Antwort.

Zunächst wird man hiebei wohlthun, wenn man unterscheidet zwischen Übungskatechesen, Berufskatechesen und Prüfungskatechesen. Bei unserm obigen § hatten wir wesentlich nur die Katechesen der zweiten Kategorie, die Berufskatechesen im Auge, d. h. also diejenigen, die der Katechet als Religionslehrer bereits von Amtswegen zu halten hat.

Was aber die erste Kategorie, die Übungskatechesen betrifft, so hat v. Zezschwitz vollkommen recht, wenn er (S. 409) den Grundsatz aufstellt, den man freilich in dieser Präzision aus dem unmittelbar Vorausgehenden nicht erwartet: „Schriftliche und vollständige Ausarbeitung der Katechese ist die unerläßliche Vorschule für kunstgerechte freie Übung; die Übungsschule aber kann dies, ihre wesentlichen Zwecke, gar nicht erreichen.“ Vorschule für die kunstgerechte freie Übung. Hier gilt es ja allerdings, daß der Katechet sich selber und für sich selber darin übe, daß er nicht allein den Inhalt recht erfasse, die Hauptgedanken mit den Verbindungs- und Vermittelungsbegriffen ꝛc. fixiere, sondern auch die richtige Frage treffe und die Kongruenz der Antworten und der Frage scharf beachte, um den richtigen Fortgang zu ermöglichen. Hier kann und wird es geschehen müssen, daß sich der angehende Katechet auf verschiedene — falsche oder richtige — Antworten gefaßt mache, dieselben genau verfolge und nach beiden Seiten hin auf die rechte Bahn zu leiten

versuche. Hierzu gehört aber selbstverständlich die rechte Leitung und Korrektur. Neben diesen schriftlichen Arbeiten werden aber immer noch die lebendigen mündlichen Proben und Übungen das Beste thun müssen.

Ein anderes ist es mit den Berufskatechesen. Hier werden wir die oben gezeichnete Vorschule voraussetzen müssen und eine schriftlich genau ausgearbeitete Katechese in Frage und Antwort nicht fordern können, einmal weil dem Katecheten wohl kaum die Zeit bleiben wird, die Möglichkeiten der verschiedenen Antworten nach ihren verschiedenen Richtungen mit den weiteren Fragen und Antworten schriftlich zu verfolgen, und zweitens weil er sich doch nicht daran binden kann und soll, und nicht jeden Augenblick in das geschriebene Heft hineinschauen kann und soll. Und sie auswendig zu lernen, wie v. Zezschwitz rät, wird man ihm noch weniger zumuten können. Es ist das nicht Furcht vor der Anklage des Mechanismus, was uns dies aussprechen läßt, obgleich dieser allerdings dadurch leicht herbeigeführt werden kann und gewiß nur zum Nachteil des Unterrichts herbeigeführt würde, sondern es ist einerseits die Erfahrung, daß, wo es geschieht, der Katechet besonders der Anfänger im Amte, gar zu leicht in Verlegenheit gerät und sich dann mit den unkatechetischen Bemerkungen zu helfen sucht: „Das hab ich nicht gemeint“ oder „das ist falsch“ und sich dann zu dem nächsten Kinde wendet: „Weißt du es vielleicht?“ Anderseits aber liegt die Gefahr nahe, daß der Katechet so sehr an das Schreiben sich gewöhnt, daß er dadurch die nötige Freiheit der Bewegung ganz verliert oder verlernt.

Daß sich der Katechet bei seinem Unterrichte strenge Rechenschaft gebe, ist gewiß eine ganz gerechte Forderung (S. 207); ob ihm aber diese Rechenschaft bereits bei der Ausarbeitung seiner Fragen gelingt, dürfte mehr als zweifelhaft sein; die Erfahrung lehrt vielmehr, daß den meisten Katecheten erst durch die Antworten der Kinder das Bewußtsein ihrer richtigen oder unrichtigen Fragen kommt. Die

Rechenschaft, die der Katechet bei seiner Präparation überhaupt sich geben muß, wird ihm bei der genauen Feststellung des Plans allerdings auch bezüglich der Fragen und Fragstellung nahe treten; aber es wird genügen, wenn er wie Palmer bemerkt, selbst das Einzelne bis auf die einzelnen Fragen hinaus genau überdenkt. So viel Zeit hat er und kann er darauf verwenden, auch wenn ihm wenig Zeit zur Vorbereitung gegeben ist.

Anders verhält es sich bei der dritten Kategorie, den Prüfungskatechesen. Hier ist gerade das schriftliche Eingehen „bis in die einzelnen Fragen hinaus" Hauptsache. Hier bereitet sich der junge Katechet nicht auf eine hernach mündlich abzuhaltende Katechese vor, sondern hier soll er eine Probe ablegen von dem, was ihm Theorie und Praxis, Nachdenken und Erfahrung als das richtigste auch bezüglich der Fragen und Antworten und deren Weiterführung gelehrt haben, um möglichst eine Musterkatechese zu liefern.[1])

Zwar werden gegen die geschriebenen Katechesen überhaupt mancherlei Bedenken geäußert. Voran geht damit Schleiermacher, der sie (prakt. Theologie 415) für „die größten Undinge" erklärt; denn da fingiere sich einer „einen Verstand oder einen Unsinn" bei den Kindern. Es ist dies nicht ohne scheinbare Berechtigung gesagt. Denn in der That scheint es so, daß es lediglich in die Willkür des Katecheten gelegt ist, was er die Kinder antworten lassen will, und von der Antwort hängen natürlich die weiteren Fragen ab. Man könne also, sagt man, solche Katechesen für keine wirklichen also für keine wahren halten, und es lasse sich also auch aus ihnen über die wirkliche katechetische Fähigkeit kein sicheres Urteil fällen. — Indes dürfte es nicht

---

[1]) Im Grunde sind alle sogenannten Musterkatechesen nichts anders als Probekatechesen, die sich der Katechet selber aufgegeben und nach seiner Erfahrung und subjektiven Überzeugung als die richtigsten und besten gibt.

gerade schwer sein, diesen Schein der Berechtigung zu beseitigen.

Geht man nämlich von dem richtigen Begriff einer Katechese aus, so zeigt sich fürs erste gar manches, was eben nicht von der Zufälligkeit der Antworten der Kinder abhängig ist. Ob die Katechese ein in sich geschlossenes Ganzes sei, ob sie einem bestimmten Ziel zusteuert und ob dieses Ziel auch mit Evidenz und Nachdruck hervortritt, ob in derselben die logische Gedankenentwickelung des gegebenen Inhalts eingehalten oder bemerkbar ist, ob der Katechet seines Stoffes sich mächtig gezeigt, ob die darin vorkommenden Gedanken und Begriffe richtig erfaßt sind, ob die Darstellung und Sprachweise namentlich in der paränetischen Verwendung die entsprechende gewesen — all diese Fragen lassen sich ohne Rücksicht auf die speziellen Fragentwickelungen beurteilen. Und diesen bedeutenden Momenten gegenüber verliert schon das Bedenken wegen der willkürlichen Antworten und fingierten Kinder ein Merkliches an seinem Gewicht. Aber es hebt sich so ziemlich fast gänzlich auf, wenn man hinzunimmt, daß bei jeder Katechese das katechetische Subjekt als ein nach Alter, Erkenntnis- und Bildungsstufe, Schulkurs und Schulklasse bestimmtes ist und als solches auch gedacht werden muß. Und es ist ein, zwar nicht seltener, aber darum nicht minder tadelnswerter Fehler, wenn dem Prüfungs-Kandidaten mit der Aufgabe nicht auch zugleich diese Bestimmtheit der Kinderstufen, die dabei als maßgebend vorausgesetzt sind, angegeben ist. Ist dies aber geschehen, so läßt sich nicht bloß ermessen, ob die Antworten willkürlich, d. h. dem so bestimmt gedachten Subjekt angemessen seien oder nicht, sondern es läßt sich von da aus auch auf die Fähigkeit des Katecheten, seine Katechese dem Subjekt nach seiner Stufe 2c. anzupassen, schließen, es läßt sich namentlich über seine Kenntnis der Kindernatur und der geistigen Entwickelung ein Urteil fällen. Somit kann auch die Willkürlichkeit einer

Antwort erkannt werden und muß als etwas Fehlerhaftes bezeichnet werden. In beiden, in der Bestimmtheit des Subjekts einerseits und in dem Inhaltsgang des katechetischen Objekts anderseits, ist die Bestimmtheit der Frage motiviert, die dann auch die Willkür der Antwort ausschließt.

Wie daher solche Probe- oder Prüfungskatechesen, wie jede Prüfung, zugleich für den Kandidaten ein wesentliches Förderungsmittel sind, so würde auch die umgekehrte Aufgabe, daß der Katechet eine sogenannte Musterkatechese zur Beurteilung erhielt, ein gleiches Förderungsmittel sein, und so wird es denn auch nicht schaden, wenn sich uns alle Musterkatecheten mehr oder weniger in ihrer subjektiven Färbung und objektiven Unvollkommenheit zeigen, von der nicht leicht ein wenn auch noch so bewährter Katechet wird sich lossagen können.

Zweiter Teil.

Die katechetische Form.

Erster Abschnitt.

Behandlung des katechetischen Stoffs.

§ 27.

Die Lehre von der katechetischen Form enthält die eigentliche katechetische Methodik im speziellen Sinne, und stellt die Prinzipien und Regeln dar, wie der Katechet mit dem ihm gegebenen und geordneten Stoff seinen Zweck an den ihm übergebenen Subjekten am sichersten erreichen kann, und wir wiederholen hier den bereits oben § 22 ausgesprochenen allgemeinen Grundsatz: Behandle deinen Unterrichtsstoff so, daß mit der Erkenntnis der Wahrheit die Kraft der Wahrheit am Herzen sich erweise, oder daß die objektive Wahrheit eine subjektive werde.

Die zwei bestimmenden Prinzipien sind also die beiden allgemeinen katechetischen Faktoren, die wir bereits kennen lernten, Objekt und Subjekt; und der Einfluß dieser beiden Faktoren des katechetischen Unterrichts ꝛc. als bestimmender Prinzipien ist ein so durchgreifender, daß er überall wiederkehren muß. So äußert er sich denn notwendiger Weise auch hier, wo von der Behandlung des katechetischen Objekts die Rede ist, indem diese nicht vollständig dargelegt werden kann, ohne auf die beiden Faktoren wieder Rücksicht zu nehmen, sofern nämlich die Behandlung sie ebenso sehr

von der Natur des katechetischen Stoffs selbst, als durch das Subjekt, für welches dieser behandelt wird, modifiziert und bestimmt wird. Es wird also dieser Teil in zwei Abschnitte zerfallen, von denen der erste die zweckmäßige Behandlung des katechetischen Stoffs im allgemeinen, wie es die Natur seines Inhalts und Zwecks fordert, oder die Regeln für die Darstellung, materielle Behandlung; der zweite die Behandlung, wie sie näher durch das katechetische Subjekt bestimmt wird, die formelle Behandlung, die speziell sogenannte eigentliche katechetische Lehrform enthalten wird.[1])

Wir treten mit dem Katecheten bereits gleichsam in sein Lehrzimmer, in den Kreis seiner Katechumenen. Da finden wir denn nicht selten den schönsten, den interessantesten Gegenstand mit der besten Disposition auf eine Weise behandelt, die es uns bald verrät, daß keine rechte Frucht kommen wird. Wir erkennen, daß obschon alle Macht und Kraft in dem Stoff selbst und in dem Geiste, der ihn belebt, liegt, doch die Wirksamkeit dieser Kraft mehr oder weniger durch die Darstellung des Katecheten, als des lebendigen Organs des Geistes bedingt ist. Die Darstellung ist aber ebenso sehr eine sachliche, objektive, dem Gegenstand selbst heim fallende, als eine subjektive, persönliche, welche unter den eigentlichen Begriff des

---

[1]) Anm. 1. Zezschwitz II., 1. unterscheidet diese beiden Faktoren als sachliches und persönliches Objekt. Diese Bezeichnung kann insofern als entsprechender gelten, als man unter dem katechetischen Subjekt auch den Katecheten, den Lehrer, verstehen könnte. Ein Mißverständnis, welches jedoch nach unserer Darstellung nicht zu befürchten sein wird.

[1]) Anm. 2. Die allgemeine Einteilung der katechetischen Unterrichtsform überhaupt und deren Benennungen (akroamatische, mitteilende, entwickelnde Form ꝛc.) werden wir weiter unten kennen lernen, wo von der Lehrform im speziellen Sinne die Rede sein wird, während hier von der Behandlung des Stoffs im allgemeinen und beiden Lehrformen gemeinsam gehandelt wird.

Vortrags gefaßt werden kann. Ferner ist die objektive Darstellung wieder in zweifacher Beziehung zu betrachten: a) in Beziehung auf den Stoff an sich, b) in Beziehung auf die Verschiedenheit seines Inhalts.

Ehe wir jedoch auf eine weitere Erörterung der verschiedenen Behandlungsweisen eingehen, müssen wir auf etwas aufmerksam machen, das gewissermaßen als die Bedingung alles erfolgreichen Unterrichts, sei die Behandlung des Stoffs welche sie wolle, anzusehen ist: die Aufmerksamkeit der Kinder. Schwarz findet den Grund des Mangels an Aufmerksamkeit beim Religionsunterricht darin, daß es keinem Unterricht mehr an sinnlichem Interesse fehlt, als dem in den Religionslehren. Allein dagegen ist zu sagen, daß was ihm an sinnlichem Interesse abgeht, durch das höhere geistige Interesse reichlichst ersetzt wird. Man darf entschieden behaupten und voraussetzen, der Gegenstand des Religionsunterrichts hat in sich das größte Interesse — wenn er nur auch richtig behandelt wird. Es wird also allerdings auf die Behandlung des Gegenstandes das meiste ankommen. Insbesondere wird viel an dem persönlichen Verhalten des Katecheten liegen, das sich in der Behandlung des Unterrichts ausspricht. Indessen sind einige besondere Hilfsmittel dabei nicht zu unterschätzen: Zunächst ist die Aufmerksamkeit der Kinder geradezu als Pflicht, die Unaufmerksamkeit als Versündigung an dem, was hier getrieben wird, an Gottes Wort, an der Lehre und dem Werke des Heilands an ihren Seelen, ans Herz zu legen. Dann wird die Aufmerksamkeit erregt, wenn der Katechet den Kindern die Wichtigkeit des Gegenstandes und die Notwendigkeit seiner Erkenntnis mit kurzen Worten vorhält. Wach erhalten wird die Aufmerksamkeit insbesondere dadurch, daß der Katechet seine Frage nie in der Reihe der Sitzplätze der Kinder gebe, so daß keiner sich einen Augenblick sicher glaube, daß er seine Frage eher stelle, als er das einzelne Kind aufruft, daß er die Frage, wo er irgend eine Unaufmerksam-

keit bemerkt, genau und bestimmt wiederholen lasse, wohl auch hie und da eine gegebene Antwort einem andern Schüler zur Beurteilung vorlege. Oft reicht auch ein plötzliches Innehalten des Lehrers hin, um die Unaufmerksamkeit Einzelner zur Beschämung kund werden zu lassen.

Gehen wir nun zu den einzelnen Regeln über.

Erstes Kapitel.

Darstellung in Beziehung auf den Stoff an sich.

§ 28.

Fassen wir den katechetischen Zweck als die Aufrichtung des Reiches Gottes im Herzen der Kinder, so vollzieht sich diese durch richtige Erkenntnis, freudige Aufnahme und willige Hingabe zur Gestaltung des Lebens. Diesem Zwecke entspricht denn auch die Beschaffenheit des Worts, das katechetische Objekt, die Lehre vom Reiche Gottes ebenso, wie jener dieser entsprechen muß. Aus dieser Beschaffenheit des katechetischen Objekts in Uebereinstimmung mit dem katechetischen Zweck müssen sich denn auch die leitenden Prinzipien unsrer fraglichen Darstellung ergeben.

Sowie nämlich die Lehre vom Heil, die Lehre vom Reiche Gottes in Christo, selbst voll Tiefe und Wahrheit ist, so muß auch die Erkenntnis eine tiefe und wahre sein, wenn sie eine richtige sein soll. Und sowie eben diese objektive Wahrheit es ist, die das Herz gewinnt und die Verheißung hat, daß sie uns frei macht, so ist es zugleich dieses selbe Moment, welches in der Darstellung ein freudiges Aufnehmen durch kräftige Ueberzeugung hervorbringt. Gründlichkeit und Wahrheit sind daher die ersten Erfordernisse einer guten und zweckmäßigen Darstellung des katechetischen Stoffs. Gleichwie aber der Gegenstand selbst, eben das göttliche Wort der Wahrheit, ein lebendiger und lebendig machender ist, und nicht als totes Wissen in dem Menschen liegen

soll, sondern in lebendiger Kraft das Leben gestalten soll, so muß auch in der Darstellung dieses Leben sich ausprägen. Lebendigkeit, d. i. Eindringlichkeit und Anreglichkeit, tritt daher als die dritte Forderung an die katechetische Darstellung auf. Diesen Prinzipien der Darstellung muß dann auch der persönliche Vortrag entsprechen.

Anm. In diesen auf nachgewiesenem Grunde beruhenden drei Momenten und Haupterfordernissen lassen sich auch alle sonst noch genannten und denkbaren Requisite zusammenfassen. Wenn daher Thierbach verlangt, daß der katechetische Unterricht 1) deutlich, 2) gründlich, 3) rein sittliche Motive enthaltend, 4) wohl geordnet und zusammenhängend, 5) anwendbar und angewendet aufs Leben sei; so ist zu bemerken, daß, in Beziehung auf Darstellung und auf materielle Behandlung, Gründlichkeit ohne Deutlichkeit, sowie gründliche Erkenntnis ohne deutliche Erkenntnis ebenso undenkbar ist, wie Deutlichkeit ohne Zusammenhang und Ordnung. Die sittlichen Beweggründe und das Anwendbare, soweit sie in die Darstellung fallen, treffen mit der Wahrheit (in besonderer Beziehung zum Moralischen) und mit dem Praktischen, als Moment des Lebendigen, zusammen. Außerdem kommen sie mehr in der Beziehung zur Verschiedenheit des Stoffes in Betracht (siehe weiter unten). Hirscher verlangt, die Darstellung sei 1) wahr und wesenhaft, 2) tief, 3) lebendig und kräftig, 4) pragmatisch, 5) praktisch. Dies trifft mehr mit dem Obigen überein. Allein einerseits trifft, wenn das Lebendige nicht bloß äußerlich vom persönlichen Vortrag gelten soll, sondern inneres Leben, organisches Ganze bedeuten soll, dieses mit dem Pragmatischen überein, sowie andrerseits das Pragmatische, wenn es nicht mit dem Lebendigen verschmolzen wird, in das Wahre fällt, sofern nur das als wahr erscheinen kann, was in seinem lebendigen Zusammenhang mit dem Ganzen in seiner rechten Stellung und Bedeutung erkannt wird. Das Praktische aber kann ebensowenig vom Lebendigen getrennt werden. Die von Otto a. a. Orte genannten Erfordernisse, daß die Katechese gründlich, faßlich und anziehend sein soll, fällt mit unserer Angabe mehr oder weniger zusammen. Eine sonst gewöhnliche Forderung, daß die Katechese lehrhaft und erbaulich oder didaktisch-paränetisch sei, ist zwar allerdings sehr kurz und zusammenfassend, aber eben darum so viel wie nichts sagend, und ist von Kübel S. 88 gründlich gewürdigt.

Erste Regel.

Gründlichkeit.

Deine Darstellung sei gründlich! Das ist die erste Hauptregel für den katechetischen Vortrag. Ohne Gründlichkeit gibt es keine richtige, gibt es im Grunde gar keine Erkenntnis, sondern bloße Kenntnis. Nur das gründlich Erkannte ist das wirklich Erkannte. Gründlichkeit besteht aber nicht in einem äußeren Anhäufen von einzelnen Gründen für oder gegen eine Sache, sondern darin, daß man die Sache selbst in ihrem innersten Grund erfasse, und eine klare Einsicht in ihre Genesis und ihren Organismus erhalte. Sie ist entgegengesetzt jener Oberflächlichkeit, Seichtigkeit und Gedankenlosigkeit, mit der man entweder eine Sache oder einen Begriff ohne weiteres hinnimmt, oder nur bei der Äußerlichkeit und Zufälligkeit, bei dem Nächstliegenden stehen bleibt und mit der dunklen Vorstellung sich begnügt, oder gar die tieferen namentlich dem Geiste des Christentums eigentümlichen Begriffe und Gedanken verflacht und verwässert. Klarheit und Tiefe sind daher die beiden wesentlichen Momente einer wahren Gründlichkeit. Jene ist mehr formell, diese mehr materiell; und so unterscheiden wir die formelle und die materielle Gründlichkeit.

Zur formellen Gründlichkeit gehört ebenso Klarheit und Bestimmtheit der einzelnen Begriffe, wie Klarheit und Evidenz der einzelnen Gedanken und ihres Zusammenhanges. Klarheit und Bestimmtheit sind unzertrennlich. Eine Definition z. B., welche auf zwei Dinge zugleich paßt, sollte sie auch für sich genommen nichts Unklares enthalten, würde doch in Beziehung auf den bestimmten Gegenstand ebendadurch dunkel und unklar sein.

Anm. Gründlichkeit überhaupt, sowie Klarheit der Begriffe und Gedanken gehören keineswegs bloß für die obern Klassen; sie gehören auch für die unteren, und ganz besonders für die mittleren, und

es scheint in der That viel zu wenig beachtet zu werden, wie viel gerade dadurch gewonnen wird, wenn der Katechet gleich vom Anfang auf Klarheit der Begriffe dringt. Es ist mühevoll, das ist wahr, und man kommt in der ersten Zeit nicht weit; allein das bringt sich in der Folge wieder ein. Es ist nämlich, wenn ein und zwei Begriffe recht klar gemacht sind, nicht bloß das gewonnen, daß das Kind diese Begriffe klar einsieht, sondern daß es überhaupt Begriffe fassen lernt und sich klar zumachen versteht, im Denken geübt wird, und ihm somit das Auffassen der Wahrheiten für die Folgezeit erleichtert wird. Nichts ist störender, als wenn man im spätern Unterricht, z. B. bei Konfirmanden auf eine völlige Unkenntnis oder Unklarheit der gewöhnlichsten Begriffe stößt, und man nun die Arbeit von vorne anfangen muß. Freilich gehen gar viele Katecheten ganz gutmütig und arglos darüber weg. Sie würden erstaunen, wie viele Begriffe sie als erkannt voraussetzen, die höchstens bekannt waren. Aber dann ist die Arbeit um so schwerer als das Kind an ein mechanisches Auffassen, an ein bloßes Auswendiglernen gewöhnt und seine Denkkraft erlahmt ist. — Daß hiebei die Rücksicht auf Alter und Entwickelung der geistigen Kräfte nicht auszuschließen ist, versteht sich von selbst. Diese Rücksicht bedingt namentlich die Art und Weise einer gründlichen Erklärung. — „Es ist leicht, sagt Marheineke Entw. d. pr. Theol. § 308, oberflächlich und herablassend zu den Kindern zu reden; aber das ist nicht die christliche Religion; sie ist weder leicht, noch oberflächlich; sie ist schwer, weil sie gedankenschwer ist und von tiefer, spekulativer Art und Natur." Und eben das ist das „Schwierige, der Forderung des Inhalts der Lehre und der Beschaffenheit der kindlichen Natur in gleicher Weise ein Genüge zu leisten;" und das Mißverhältnis wegzuräumen, „in welchem dieser Inhalt zur Fassungskraft und Einsichtsfähigkeit des Kindes steht, das ist die Aufgabe der Geschicklichkeit und der Methode."

Eine selbständige Voraussetzung aber ist es, daß bei jeder Katechese vor Allem die in der mangelhaften Sprachkenntnis der Kinder liegenden Hindernisse eines richtigen Verständisses hinweggeräumt werden durch die nötigen Worterklärungen. Dahin gehören etwaige Fremdwörter, unbekannte oder ungebräuchliche Ausdrücke wie Exorzismus, Renuntiation, Evangelium, Apostel, Kreatur, afterreden, rechtfertigen, Wiedergeburt 2c. „nur daß keine Spielerei daraus werde" fügt Nitzsch bei. Ein remarkables Beispiel

kam jüngst in einer Dorfschule über das Wort Salzsäule in der Geschichte von Lots Weib vor. Was Salz ist, sagte der Lehrer, Kinder das wißt Ihr; aber was ist denn eine Säule? Keine Antwort, durch die ganze Schule keine Antwort. Endlich stand ein Knabe auf: Ich weiß, e Suggele (in der Bauernsprache ein säugendes Schweinchen, Säulein, abgekürzt Säule). Wie oft mögen wohl die Kinder, das Wort vorhin in diesem Sinne gelesen, gehört und hergesagt haben!

Die Mittel, Klarheit der Begriffe und Gedanken zu erzeugen sind zweierlei, die Anschauung und die Entwickelung.

Die Anschauung ist teils eine äußere unmittelbare, teils eine innere mittelbare. Sie wird hervorgerufen entweder durch unmittelbares Vorhalten des Gegenstandes oder seiner Abbildung, oder mittelbar durch Vorführung und Erzeugung eines dem Begriff entsprechenden Zustandes in der Erinnerung oder Einbildungskraft, durch Berufung auf eigene und fremde Erfahrung. Die Wichtigkeit der Anschauung im Unterricht überhaupt ist anerkannt, namentlich für die unteren Schulklassen. Bezüglich des Religions-Unterrichts haben wir bereits oben bei den Hilfsquellen des Stoffes § 10 derselben Erwähnung gethan. Was aber hier besonders betont werden muß, ist das, daß der Lehrer nicht bei der sinnlichen Anschauung stehen bleibe, sondern daß sich mit dieser auch die geistige verbinde, von ihr zur geistigen fortschreite. Am natürlichsten verbindet sich gleich in der ersten Jugendzeit der biblische Geschichtsunterricht mit dem Anschauungsmittel durch bildliche Darstellungen (Bilderbibel). Ist dieses in rechter Weise geschehen, so bediene sich der Lehrer auch später zunächst der in der Erinnerung der Kinder noch lebenden bildlichen Anschauungen. Die zur Erzeugung solcher Anschauungen gegebenen Mittel sind:

a) Geschichte, Gleichnisse (Parabeln), Bei-

spiele; durch sie wird das abstrakte allgemeine in konkreter Einzelheit vor die Seele geführt. So z. B. der Begriff der göttlichen Allmacht durch die Schöpfungsgeschichte, der göttlichen Liebe durch die Sendung Christi, des Wunders durch eine Wunderthat Christi, der Buße an David ꝛc. So hat Christus den Begriff des Nächsten, der Bekehrung, die Wirkung und Kraft des Worts Gottes ꝛc. durch allerlei Gleichnisse und Beispiele veranschaulicht. Auch das A. T. enthält solcher Gleichnisse viele. Man denke nur gleich an den 1. Psalm. Auch ist von Schütze mit Recht auf den reichen Schatz von Gleichnissen von Scriver (in seinen Gottholds zufällige Andachten, u. a.) hingewiesen worden, wie denn überhaupt die älteren Predigten daran reich sind. Nur aber hüte sich der Katechet vor ordinären, geschmacklosen, unedlen Bildern und Gleichnissen, wozu derjenige, der gerne populär sein will, so leicht sich verleiten läßt. Noch weniger greife er zur Fabel statt zur Parabel (s. oben S. 78.)

b) Beschreibung und Individualisierung. Die Beschreibung führt die einzelnen Momente des Begriffs, die einzelnen Eigenschaften und Charaktere einer Person oder eines Dings nach einander vor die Seele. Je lebendiger nun das geschieht, desto besser. Diese Lebendigkeit wird eben durch die Individualisierung erreicht. Ich beschreibe z. B. die Wohlthätigkeit, wenn ich sage, daß der Wohlthätige, wenn er einem Armen begegnet, gerne gibt, daß er den Armen Brod ins Haus schickt ꝛc. Aber wie ganz anders gestaltet sich's, wenn ich den Wohlthätigen selbst redend, gebend, tröstend einführe. Ich kann den Redlichen beschreiben, indem ich sage, wie er in diesem und jenem Falle, gegen dies und jenes Gebot handeln würde. Aber lebendiger wird es, wenn ich den Redlichen in diesem und jenem Falle wirklich darstelle als handelnd, redend. — Du sprichst vom Gehorsam; stelle das Kind selbst in den Fall, daß ihm der Vater etwas heißt ꝛc. Du sprichst von der Trostlosigkeit

des Unglaubens im Leben und Tode; führe die Kinder im Geiste ans Krankenbett, an das Sterbelager eines unbekehrten ungläubigen Sünders, und laß sie hören und sehen. Hieher gehört auch die Prosopopoeie: Jesajas 1, 2 ff. Psalm 85, 11. 12; 1. Kor. 13, 4 ff.

c) Vergleichung und Gegensatz. Eine Vergleichung liegt zwar allen bisherigen Anschauungsmitteln zu Grunde; doch blieb sie mehr dem unmittelbaren Eindruck und der eignen Thätigkeit des Kindes überlassen. Wird sie aber vom Lehrer selbst beabsichtigt und ausgeführt, dann tritt sie als spezielles Anschauungsmittel auf. Zur Vergleichung dient aber ebenso das Gleichartige wie das Entgegengesetzte, der Gegensatz. Vom Gleichnis unterscheidet sie sich nur dadurch, daß jenes ein Ausgeführtes, Historisches ist. So vergleicht der Herr die Pharisäer mit übertünchten Gräbern, Matth. 23, 27., seine Jünger mit dem Licht der Welt, mit dem Salz der Erde, Matth. 5, 13. 14, der Psalmist den Menschen mit dem Gras, mit der Blume. Ps. 103 V. 15. — Die wirksamste Vergleichung ist die gegensätzliche, die oft bloß eine Umkehr der Sache und daher besonders zur Berichtigung falscher Begriffe dienlich ist. Wie lebendig und anschaulich ist nicht die Wahrheit, daß Gott alles sieht und hört in den Worten ausgedrückt: der das Auge gemacht hat, sollte der nicht sehen? der das Ohr gepflanzet hat, sollte der nicht hören? Ps. 94, 9. — Desgleichen Jerem. 13, 23., Matth. 7, 16.

Alle Anschauungen geben jedoch keine eigentlichen Begriffe, sondern mehr Vorstellungen. Um den Kindern den Begriff zu geben, wäre nun das nächstliegende Verfahren, das der thetischen Definition. Allein solche Definitionen würden ihren Zweck darum verfehlen, weil sie vom Kinde eher gelernt als begriffen und erkannt würden, also leicht angelernte Begriffe statt bewußter und klar erkannter erzeugt würden. Selbst die Anschauungen hatten schon den Zweck, die trockenen Definitionen zu umgehen oder sie zu

beleben, woher es kommt, daß die Anschauungen ebensowohl der Entwickelung vorangehen als nachfolgen können.[1])

Zur Erzielung klarer Begriffe und lebendiger Erkenntnis dient nun das Verfahren der katechetischen Entwickelung, sowohl in Bezug auf einzelne Worte, als auf ganze Sätze, auf einzelne Begriffe, wie auf Urteile und Schlüsse. Die katechetische Entwickelung aber geschieht entweder durch Synthesis oder durch Analysis, durch Zusammensetzung oder Zergliederung. Jene schafft mehr Neues im Kinde, dieses läßt ihm schon Bekanntes mehr zum Bewußtsein und zur Erkenntnis kommen; jenes sucht durch die Mannigfaltigkeit hindurch die Einheit; dieses geht von der Einheit zur Mannigfaltigkeit; jenes läßt aus einzelnen Teilen ein Ganzes entstehen, dieses nimmt das Ganze, um es in seinen Teilen zu zeigen, zu zerlegen.

In beiden Verfahrungsweisen liegt ein gegebenes Einheitliches zu Grunde, sei es in der Fassung eines Begriffs oder eines Satzes und ganzen Ausspruchs. Aber bei dem Begriffe ist die Mannigfaltigkeit seiner Inhaltsmomente zu entfalten, darzulegen, um daraus das Ganze, die einheitliche Fassung als bewußte, erkannte wieder zu gewinnen. Bei Aussprüchen soll die der gegebenen Mannigfaltigkeit (Gedanken und Sätze) zu Grunde liegende aber nicht ausgesprochene Einheit des Grundgedankens nach Erklärung und Zergliederung des Einzelnen zusammengefaßt und zum Bewußtsein gebracht werden. Bei beiden Verfahrungsweisen ist also von einer Einheit auszugehen und zu derselben, nur auf verschiedenem Wege zurück zu kommen. Bei beiden liegt etwas Gegebenes vor. Bei der Analysis ists gewissermaßen handgreiflich vor Augen, bei der Synthesis verschlossen im

[1]) Gleichwohl wird der Katechet es nicht immer umgehen können, bisweilen selber die Definition eines Wortes zu geben. Dann ist aber eine kurze Verbal- (wie Theologie = Lehre von Gott) oder Nominaldefinition wie bei Vorherbestimmung, versehen, Leumund u. dgl. hinreichend.

einzelnen Begriffswort. Aber wie der Analytiker doch schon, ehe er an die zergliedernde Arbeit geht, eine Synthese im Geiste vollbracht haben muß, wenn er planvoll auf ein bestimmtes einheitliches Ziel losgehen will (Finalthema), so muß der Synthetiker, ehe er an die Entfaltung der einzelnen Begriffsmomente vor und mit seinen Schülern geht, auch eine Analysis für sich durchgemacht haben, sofern er durch die zu entwickelnden Begriffsmomente hindurch erst des Einheitsbegriffs selber recht bewußt bleiben soll, dahin er die Kinder führen will. Beide haben daher etwas Gemeinsames, was sich besonders im schließlichen Einheitspunkt bewährt. Aber beide gehen einen verschiedenen Weg und von einem verschiedenen Anfang aus.

Keine der beiden Methoden ist im Religionsunterricht ausschließlich. Doch wird da, wo der Stoff in einem bestimmten Katechismus vorliegt, sowie in der bestimmten biblischen Geschichte und den Bibelsprüchen, mehr die analytische Weise zur Anwendung kommen. Kübel bezeichnet daher den Religionsunterricht mit Recht als den analytisch-synthesischen mit Vorwiegen der Analyse.

„Jede Katechisation," sagt Schwarz S. 208 „ist eine Zergliederung. Macht sie der Katechet bloß zu seiner eignen Kunde als eine Disposition, um die ersten Elemente desjenigen Begriffs oder Satzes zu finden, zu welchen er den Schüler führen will, so ist die Katechisation eine synthetische; läßt er es aber den Schüler zergliedern, so ist es eine analytische".

Die Zergliederung hat zum wesentlichen Ziel die richtige Texterklärung und ist entweder eine mehr formelle, oder mehr materielle und besteht in Wort-, Satz- und Sachzergliederung.

Über Worterklärung haben wir schon im Vorausgehenden einiges bemerkt. Zu erwähnen ist hier nur noch das Abfragen der einzelnen Worte eines Textes, eine fast mechanische Weise, die im Anfang wohl nötig sein kann, aber

zum inneren Verständnis nicht hilft, und wenn sie konsequent betrieben wird, langweilig wird. v. Zezschwitz führt ein Beispiel aus einem Katechismus von Löseke (von dem diese Weise den Namen hat) aus dem Anfang des 18. Jahr. an, wo der Schluß der Gebote also traktirt wird: Wer sagt also? Er. Was thut Gott? saget. Wie sagt er? Also. Wer ist der Herr der solches redet? Ich. Wie heißt sein Name, damit er sich nennt? der Herr. Wie nennt er sich noch? Dein Gott ꝛc. ꝛc. — Schütze gibt ein Beispiel aus neuerer Zeit über Matth. 7, 38 von Ludwig: Wer ist unter dem Er verstanden? Wer ist mit ihn gemeint? Wen nahm Jesus vom Volke besonders? Von wem sonderte er ihn ab? Von wem war der Taubstumme jetzt abgesondert? Was heißt also: er nahm ihn vom Volke besonders? ꝛc.

Die Satzergliederung ist eine grammatische und eine logische. Die grammatische Zergliederung bezieht sich bei dem einfachen Satz auf die Angabe des Subjekts, Objekts und Prädikats und auf die näheren Bestimmungen dieser einzelnen Hauptteile; bei dem zusammengesetzten Satz auf die Unterscheidung der Haupt- und Nebensätze,[1]) sowie in beiderlei Sätzen auf die in denselben etwa vorkommenden grammatischen Figuren, ob ein Wort oder Ausspruch im eigentlichen oder uneigentlichen oder bildlichen gemeint ist. Solche Figuren sind die Metapher (Bezeichnung eines geistigen Begriffs mit einem entsprechenden sinnlichen, z. B. Es hat überwunden der Löwe aus dem Stamme Juda), die Synekdoche (wenn ein Teil für das Ganze oder umgekehrt gesetzt ist (z. B. bei der Abendmahlslehre), die Metonymie (Wirkung statt Ursache oder umgekehrt, das Zeichen für die bezeichnete Sache) ꝛc.[2]) Die logische Zergliederung

[1]) Die Wichtigkeit dieser Unterscheidung wird sich jedem Katecheten z. B. bei der Erklärung der Glaubens-Artikel, des Vater-Unsers ꝛc. aufdrängen.

[2]) Andere Figuren haben wir bereits oben kennen gelernt. Dort aber galt es mehr die Darstellung des Lehrers, während es hier

und Erklärung fragt nur nach dem inneren Zusammenhang, in welchem die Sätze zu einander stehen, nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Bedingung, Beschränkung rc.

Für die synthetische Behandlung wäre indes es höchst lächerlich, und hieße die Katechese abermals zum katechetischen Spiel machen, wenn man bei jedem vorkommenden Begriff — sei er bekannt oder unbekannt, Hauptbegriff oder Hilfsbegriff — zu sokratisieren anfangen wollte. Auf diese Weise wäre es leicht möglich, daß der Katechet, indem er zur Erklärung eines Begriffs irgend einen andern, zur Erklärung dieses einen dritten, zum dritten einen vierten braucht, ins 5. und 6. Begriffsglied; innerhalb des ersten Begriffs sich verirren, und ohne den Faden der Ariadne sich schwer wieder zurecht finden möchte, abgesehen von der Fruchtlosigkeit, Abgeschmacktheit und Langweiligkeit solcher Katechisationen. Was vom einzelnen Begriff, das gilt auch vom ganzen Gedanken oder von einer vollständigen Wahrheit. Es möge sich daher der Katechet als Regel festsetzen a) nur wirklich unbekannte Begriffe, b) nur die Hauptbegriffe, c) von den Hilfsbegriffen nur diejenigen, ohne welche der Hauptbegriff wirklich nicht verstanden werden kann, zu entwickeln.

Überdies bringt es das Wesen der christlichen Religion, als Inbegriff geoffenbarter göttlicher Wahrheiten und Thatsachen, mit sich, daß die eigentlich sokratische Methode, welche den Schüler die Wahrheit aus sich selbst finden läßt, in Beziehung auf die evangelisch christlichen Grundwahrheiten gar nicht anzuwenden ist, sondern bloß wo es sich etwa um gewisse allgemein menschliche Begriffe handelt, die entwickelt werden sollen[1]).

---

mehr die Erklärung vorhandener Figuren gilt, wobei auch jene mit dazu gehören. Die Meinung ist aber hier nicht, daß der Lehrer sich einfach dieser Bezeichnungen etwa bedienen müßte; wohl aber, daß der Katechet sie wisse und verstehe.

[1]) Siehe hierüber das Nähere im II. Abschnitt.

Durch den Begriff der katechetischen Entwickelung sind wir teilweise bereits von der äußeren Klarheit in die innere, die materielle Tiefe eingetreten. Aber alle grammatischen und logischen Entwickelungen einzelner Begriffe und Gedanken erschöpfen noch nicht die eigentliche Tiefe der göttlichen Wahrheiten der christlichen Religion. Diese ruht in der inneren, wesentlichen Beziehung der einzelnen geoffenbarten Wahrheiten auf das innere und äußere Leben des Menschen und seine göttliche Gestaltung, mithin zugleich in der Beziehung auf den Grund und Quell alles Lebens, auf Gott in Christo Jesu; sie beruht mit einem Worte in der Auffassung der Wahrheit in ihrer objektiven und subjektiven Beziehung zum Reiche Gottes. Die rechte Tiefe gibt dann auch die rechte Fülle. Die katechetische Behandlung fordert in dieser Beziehung zunächst göttliche Begründung durch das Wort Gottes, dann Begründung durch das wesentliche wie faktische Verhältnis Gottes zur Welt, zum Menschen und dessen Heil, durch Enthüllung der göttlichen Kraft durch Darstellung der göttlichen Gestaltung des höhern Lebens im Menschen und seines Verhältnisses zum natürlichen Leben. Der Katechet darf hiebei nicht bloß hinabweisen, sondern muß hinabsteigen in die Tiefe des Schachtes, um das edle Metall hervorzunehmen und auszuteilen. Dies gilt, wie von allen mehr oder minder, so vorzüglich von den eigentümlich biblischen Hauptbegriffen: Fleisch, Geist, Natur, Gesetz, Sünde, Gerechtigkeit, Rechtfertigung, Glauben, Erlösung, Versöhnung &c. So ist es z. B. nicht genug mit der wörtlichen Erklärung des Begriffs Erlösung = los, frei machen von der Sünde und der Strafe; sondern es ist einzugehen in die Art und Weise dieser Erlösung, objektiv und subjektiv; und hier wird sich ergeben, ob man die biblische Wahrheit, und zwar in ihrer göttlichen Tiefe ergreift oder nicht. Denn auch diejenigen, die die Erlösung in der moralischen Besserung des Menschen begründet wissen wollen, bleiben bei dem Begriff der Erlösung gram-

matisch und logisch stehen; aber die biblische Wahrheit, die göttliche Tiefe, der wahre Grund bleibt verschlossen. Es ist einzugehen auf das Wesen und die Last der Sünde und des Fluchs; auf die Unmöglichkeit eigner Rettung, um die Sehnsucht zu wecken; es ist diese Sehnsucht nachzuweisen psychologisch und historisch; es ist einzugehen auf den Plan und Ratschluß Gottes, auf dessen Vollführung in Christo, als seinem Sohne; auf die wahre Bedeutung des Gottmenschen, auf sein Werk im Leben, Leiden und Sterben, und wie jedes in seiner Weise zur Erlösung wirkte ꝛc. —

Diese Gründlichkeit ist es, welche zur Demut führt; während jene Oberflächlichkeit, welche mit allem leicht fertig wird, und sich über alles stellt, das Wissen ist, welches aufbläht. 1. Kor. 8, 1. Die Gründlichkeit lehrt die Gegenstände erst nach ihrem Wert schätzen, und sich selbst bescheiden; sie führt nach innen, während die Oberflächlichkeit leichtfertiges Räsonnieren erzeigt, indem sie bei der äußern Erscheinung stehen bleibt. Ein gründlicher Unterricht hat daher den wolthätigsten Einfluß auf die Bildung des Charakters der Schüler, und es ist hier ein Punkt, auf welchem die Einheit und das Zusammenwirken des Unterrichtens und Erziehens klar ins Auge tritt.

Zweite Regel.

Wahrheit der katechetischen Darstellung.

§ 29.

Deine Darstellung sei wahr, das ist die zweite Grundregel für den Katecheten bei seinem katechetischen Vortrag. Stelle die Sache so dar, wie sie wirklich ist und sein soll, und laß ihre Wahrheit kräftig ins Licht treten. Sowie eine wahre Erkenntnis nicht ohne Gründlichkeit sein kann, so darf die Gründlichkeit nicht ohne die Wahrheit sein. „Die Wahrheit fordert Klarheit“, sagt Schütze mit Recht; aber mit gleichem Recht muß gesagt werden: Klarheit fordert Wahrheit. Nur die Wahrheit macht frei (Joh.

8, 32); und nur wenn die Erkenntnis eine wahre ist, übt sie diejenige Macht auf die Ueberzeugung und Gesinnung aus, daß auch das Leben ein wahres, aus der Wahrheit und in der Wahrheit wird. Der Irrtum hat ein sittliches Moment im Reiche Gottes.

Der Mensch wird nicht in der Wahrheit geboren, sondern aus der Wahrheit wiedergeboren. Er liegt, wie die Welt, von Natur im Argen, 1. Joh. 5, 18—20; Joh. 3, 6. Die Wiedergeburt geschieht nur durchs Wort der Wahrheit und durch den Geist der Wahrheit. Der Wahrheit gegenüber steht der Irrtum, bewußter Irrtum ist Lüge (Joh. 8, 44). Dem Irrtum entspricht im Leben Unglaube und Aberglaube, der Lüge die Heuchelei. — Nur in der Wahrheit wird der Mensch auch von sich selbst frei. Leidenschaft ist daher ein Zeichen der Unfreiheit und der Selbstsucht; in ihr wird die Religion zu Bigottismus und Pharisäismus, oder sie geht in Gottesleugnung und Gottlosigkeit aus. Aus diesen Andeutungen mag die Wichtigkeit der obigen Regel erkannt werden.

Wenn es nun Aufgabe des Katecheten ist, nicht bloß Erkenntnis zu bewirken, sondern Leben zu begründen, und zwar göttliches Leben, Leben im Reiche Gottes, wenn es seine Aufgabe ist, eine dem objektiven Reiche Gottes entsprechende Gestaltung des subjektiven Seins und Lebens zu befördern, so kann dies nur dadurch geschehen, a) daß er die göttliche Wahrheit selbst wahrhaftig, d. h. in ihrer göttlichen Reinheit, ohne Einseitigkeit oder Verfälschung darstellt; b) daß diejenigen Mittel, deren er sich bedient, um der Wahrheit Licht und Eingang zu verschaffen, um sie für Herz und Gemüt zu beleben und zu bekräftigen, der objektiven Wahrheit selbst, sowie dem ihr entsprechenden Zustand des Lebens, den er begründen will, angemessen und entsprechend seien.

Die Gegenstände, über die der Katechet zu unterrichten hat, die Lehren und Wahrheiten, die er als Fruchtkeime

ins Herz senken soll, sind entweder historischer, oder dogmatischer, oder ethischer Art. In allen diesen drei Gegenständen muß sich die Wahrheit der Darstellung auf eigentümliche Weise ausprägen.

Was zuerst das Historische betrifft, so bildet es, wie schon öfter erwähnt, ein höchst wichtiges Moment im Reiche Gottes sowohl im ganzen als im einzelnen. Als Ganzes ist es die Offenbarung Gottes zum Heil der Welt, die faktische Enthüllung seines Heilplans, die Vorbereitung und Ausführung seines Gnadenreichs — Geschichte des Reichs Gottes. Das ganze Christentum beruht auf historischem Grund. Hier beweist sich nun die Wahrheit der Darstellung darin, daß, da wir hierüber keine andere Kunde und Urkunde haben, als die heilige Schrift, das Ganze getreulich und unverfälscht, und so, daß der darin enthüllte Gnadenrat Gottes nicht verwischt wird, dargestellt werde.

Das Einzelne kann entweder in seiner Beziehung zum ganzen, als Teil desselben, auftreten, und die Wahrheit seiner Darstellung beruht dann eben darin, daß es im Lichte des Ganzen betrachtet und seine Bedeutung nachgewiesen wird. Es kann aber auch das Einzelne für sich, als Träger spezieller Wahrheiten, oder als Anschauungs- und Beweismittel benutzt werden, wobei es in einem ganz andern Lichte erscheint. So z. B. Abrahams Opferung seines Sohnes, als Beispiel kindlichen Gehorsams, göttlicher Ergebung, gänzlicher Entsagung; als Vorbild des Opfers Christi; in der typischen Bedeutung des Abraham, als Vaters der Gläubigen. So die Geschichte Hagars und Ismaels entweder als Beispiel verdienter Strafe des Hochmuts, oder göttlicher Erbarmung des Unglücklichen; wogegen Gal. 4, 22 ff. die historisch dogmatische Auffassung. — In dieser zweiten Beziehung liegt die Wahrheit der Darstellung darin, daß a) die Geschichte um der Lehre willen nicht geändert werde, b) daß nichts hineingetragen werde, was nicht wirklich darin liegt.

Bei den dogmatischen und ethischen Gegenständen kommt einmal ihre Wahrheit an sich, zweitens der Beweis in Betracht.

Was nun die Wahrheit der Lehre an sich betrifft, so ist zunächst ihre wörtliche, exegetische Richtigkeit ins Auge zu fassen. Es ist bekannt, wie sehr der eigentliche Genius einer Sprache einer völlig gleichen Übertragung in andere Sprachen widerstrebt, wie an jeder Übersetzung etwas zurückbleibt, was nur annäherungsweise wiedergegeben werden kann. Nimmt man nun noch dazu, daß die christliche Religion in Thatsachen, Begriffen und Vorstellungen sich bewegt, für welche die menschliche Sprache überhaupt nur ein unvollkommenes Gefäß ist; so wird, so vorzüglich unsere Bibelübersetzungen (namentlich die lutherische) sind, doch dem Theologen und Katecheten es unerläßlich sein, immer den Grundtext genau anzusehen, wenn er sich des rechten vollwichtigen Sinnes einer Stelle oder einer Lehre versichern will. Es ist beachtenswert, und gewiß haben schon viele, Katecheten wie Homileten, die Erfahrung gemacht, wie oft ein einziger Blick in den Urtext erst das rechte Licht über die Übersetzung ausbreitet, oder auch, wie ganz anders der Sinn einer Stelle sich modifiziert, sobald man sie in ihrem eigentlichen Zusammenhang faßt. Wir erinnern nur an die vielfach mißverstandene und mißbrauchte Stelle Akt 10, 34. 35: „Nun erfahre ich in Wahrheit, daß Gott die Person nicht ansieht, sondern in allerlei Volk, wer Gott fürchtet und Recht thut, der ist ihm angenehm;" ferner an Röm. 1, 17 (Gal. 3, 11): „der Gerechte wird seines Glaubens leben;" an Matth. 7, 21, an Luc. 18, 9 ff. Welch eine ganz andere Gestalt z. B. erhält die Parabel und wie mit einemmale abgeschnitten ist die so häufige ganz falsche Anwendung derselben, wenn man in letzterer Stelle „er sprach zu etlichen, die sich selbst vermaßen, daß sie fromm wären" den Urtext ansieht, und das *δίκαιος* wörtlich richtig übersetzt, die sich vermaßen, gerecht, selbstgerecht zu sein.

Nächst der wörtlichen exegetischen Wahrheit kommt nun ihre richtige Stellung zum Ganzen der Offenbarung, sowie die weitere Entwickelung, die Ableitung anderer Wahrheiten in betracht, und hier besteht nun die Wahrheit der Darstellung darin, daß man keine Lehre aufstelle oder ableite, welche mit dem ganzen Offenbarungsplan Gottes, mit dem Gesammtglauben, oder mit dem Zweck der Offenbarung in Widerspruch steht (analogia fidei), und daß man bei der katechetischen Weiterführung und Entwickelung den biblischen Grundbegriff nicht verliere. So werden z. B. die Worte der schon angeführten Stelle Matth. 7, 21: „Es werden nicht alle, die Herr Herr zu mir sagen, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel;" wenn durch richtige Exegese der richtige und falsche Begriff des Herr-Herr-sagens erörtert, wenn durch grammatische und logische Begründung und Erklärung die ganz verkehrte, aber gar nicht seltene Auffassung, als ob es hieße, es werden alle, die Herr Herr sagen, nicht ins Himmelreich kommen, beseitigt ist — es werden, sagen wir, die Worte namentlich: „die den Willen thun &c." nur in der richtigen Stellung zur ganzen Heilslehre und im organischen Zusammenhang mit ihr aufgefaßt richtig verstanden werden können. Ebenso trifft es sich, daß einzelne Aussprüche der Schrift mit andern im Widerspruch zu stehen scheinen; solcher Widerspruch löst sich nur in der höhern Anschauung des Ganzen, in dem lebendigen Zusammenhang der Totalität des christlichen Glaubens und Lebens. Es ist daher auch zur Begründung der Wahrheit nie genug, wenn man für irgend einen Ausspruch biblische Stellen häuft, sondern sie müssen alle in dem höhern Ganzen ihren Einheitspunkt finden. — Behauptungen z. B. wie die von einer sündhaften Natur Adams vom Anfang, vom sündlosen Zustand unsrer Natur nach dem Fall, oder von der sündhaften Natur Christi, von der Leugnung seiner göttlichen Natur, von der Verdienstlichkeit

der Werke, von der Unnötigkeit der Werke u. dgl. können zwar einerseits durch einzelne Bibelstellen zurückgewiesen werden; die Wahrheit oder Unwahrheit derselben kann aber nur aus dem organischen Zusammenhang des Ganzen der christlichen Religion, namentlich aus ihrem Centrum, aus dem Wesen der Erlösung der Menschen durch Jesum Christum, überzeugend eingesehen werden.

In Beziehung auf die weitere Entwickelung einer Lehre möge folgendes Beispiel unsre Meinung darthun. Ein Schullehrer hatte zu katechisieren über Matth. 5, 3: „Selig sind, die geistlich arm sind ꝛc.“ Er ging ganz regelrichtig von den beiden Begriffen: arm und geistlich aus, ging zu den einzelnen Kräften des Geistes und ihrer Entwickelung über, von da zum Reichtum des Geistes durch Erwerb von allerlei Erkenntnissen u. s. f. zur Pflicht, solche zu erwerben, wenn man nicht als geistlos in der Welt dastehen wolle. Da hieß ihn sein Ephorus die biblische Stelle wiederholen, und er sah sich zu seiner nicht geringen Verwirrung beim Gegenteil von dem angelangt, was sein Thema besagte (selig sind, die ꝛc.).

Hieher ist auch die Übertreibung (Hyperbel) zu rechnen. Jede Übertreibung birgt eine Unwahrheit in sich; wie z. B., daß gute Werke schädlich sind zur Seligkeit, oder wie ich von einem Geistlichen hörte in einer Katechese über die Dreieinigkeit, daß die Verehrung des Einen Gottes Götzendienst gewesen sei und dergl. Rhetorisch und poetisch (Psalmen) kommen hyperbolische Ausdrücke bisweilen vor. Aber in einem lehrhaften Unterricht sollen sie vermieden werden. Die in der Übertreibung liegende Unwahrheit drängt sich mehr oder weniger sofort dem aufmerksamen Hörer auf und nimmt dem Ausspruch seine Kraft.

§ 30.

Vom katechetischen Beweis.

1) Positive Beweisführung.

Das Mittel, die Wahrheit eines Satzes oder einer Lehre überzeugend darzuthun, ist der katechetische Beweis. Der Beweis setzt allemal eine Ungewißheit voraus, welche entweder auf möglicher oder auch wirklicher Unsicherheit und Unklarheit des Gegenstandes und seiner Erkenntnis, oder auf bestimmten Bedenken und Zweifeln beruht. Schlechthin ausgemachte, oder auch nur voraussetzlich festbegründete Wahrheiten soll der Katechet nicht erst beweisen wollen. „Alles beweisen", sagt Hirscher mit Recht, „heißt im gewissen Sinn alles zweifelhaft machen." Auch gilt, was oben von der Entwickelung gesagt ist, daß man nicht überall, auch bei den unbedeutendsten Dingen, Beweise fordere oder gebe. — Je nachdem nun aber entweder die positive Wahrheit des Gegenstandes erwiesen, die Unsicherheit oder Ungewißheit gehoben und die Zustimmung gewonnen werden, oder aber die Bedenken und Zweifel gelöst werden sollen, ist die überzeugende und überweisende Thätigkeit eine zweifache, eine positive und eine negative, die eigentliche Beweisführung und die Widerlegung. Von jener hier zunächst.

Die Beweise werden hergenommen entweder von Aussprüchen und Personen, die bei den Beteiligten unbedingte Geltung haben; oder aus der Natur der Sache, um die es sich handelt, und ihres Gegenteils; oder endlich aus der Erfahrung. Darnach teilen sich denn auch die katechetischen Beweise in a) Autoritätsbeweise, b) Vernunftbeweise, c) Erfahrungsbeweise.

a) Autoritätsbeweise.

Unter diesen dreien nimmt auf dem katechetischen Gebiete unbedingt den ersten Platz ein — der Autoritätsbeweis, denn er ist der unmittelbar göttliche, er ist die

Berufung auf Gottes Wort. Das ist die Autorität, die hier gemeint ist und unbedingte Geltung hat. Das soviel bespöttelte αὐτὸς ἔφα (Er hat es gesagt,) hat seine unbedingte, uneingeschränkte Geltung, so bald es dem gilt, der uns von Gott gemacht ist zur Weisheit, der das Licht der Welt, der Weg, die Wahrheit und das Leben ist, oder dem, der den Sohn gesandt hat und durch den Mund seiner Propheten und Apostel geredet hat. Wie steht geschrieben? wie liesest du? (Luc. 10, 26) darüber hinaus gibt es keine Instanz in dem, was das Reich Gottes betrifft. Ich kann mir die Wahrheit menschlich beweisen, in ihr Wesen und ihren Inhalt eindringen, um mir sie ganz zu eigen zu machen, aber sie muß mir göttlich gewiß sein. Gerade diese göttliche Autorität muß allen übrigen Beweisen die höhere Weihe, ergänzende und vollendende Kraft verleihen. „Nur ein Glauben, nicht ein Wissen," sagt Carstensen II. § 44 „kann durch Autoritätsbeweise bewirkt werden." Ganz richtig; aber das soll es ja auch. Durch die Beweise soll ja überhaupt das Wissen zum Glauben erhoben werden. Glauben ist nicht Gegensatz von Wissen, sondern vom Schauen, 2. Cor. 5, 7. Glauben ist das Wissen als geistiger Lebenstrieb aufgenommen. Daher wird in der heiligen Schrift ebenso dem Glauben wie dem Wissen (der Erkenntnis) das ewige Leben verheißen Joh. 17, 3; Joh. 6, 69 mit Matth. 16, 17. Freilich scheint dabei Carstensen nur an menschliche Autorität zu denken. Wir wollen also unterscheiden. Menschliche Autorität meinen wir hier nicht; aber die Berufung auf die heilige Schrift darf auch in keiner Weise als menschliche Autorität behandelt werden. Nur die positive Göttlichkeit der Wahrheit ist die geheime Macht eines Ausspruches, die in Not und Tod tröstet, zur Zeit der Anfechtung stärkt, und dem Fleisch und Blut, der Welt und dem Satan den Respekt einflößt, der in der Versuchung zur Sünde den Sieg leichter macht.

Wer nur glaubt, weil er seine Meinung darin gefunden

oder erkannt hat, wird bald auch nur glauben und thun, was er für recht und gut erkennt; und wer nichts glaubt, als was er erkannt hat, legt damit eigentlich doch nur seinen Unglauben an den Tag, denn er leugnet das Zeugnis Gottes (1. Joh. 5, 9—11) [1]); und wer nur handelt, wo er es für gut hält, und nicht fragt nach Gottes Willen, der ist jeden Augenblick der Selbsttäuschung ausgesetzt, und in demselben Grade ist sein Handeln in Gefahr unmoralisch zu werden. Wer freilich den Lebensgehalt und Glaubensinhalt der göttlichen Wahrheit so in sich aufgenommen hat, daß er durch und durch sein eigen ist und mit ihm Eins geworden, der mag sagen: Ich glaube, weil ich es für wahr erkannt habe. Aber er wird doch immer mit Paulus nicht vergessen dürfen, daß er noch im Streben und Ringen ist, und noch nicht schon vollkommen (Phil. 3, 12).

Neben der göttlichen Autorität steht in zweiter Reihe die menschliche Autorität. Darunter verstehen wir nicht die Männer Gottes, durch welche „Gott manchmal und auf mancherlei Weise geredet hat ꝛc.“ (Hebr. 1), die da geredet haben „getrieben von dem heiligen Geist“ (2. Petri 1, 21), die Propheten und Apostel. Diese könnten uns nur von solchen entgegengehalten werden, welche den Begriff der göttlichen Offenbarung gänzlich ignorieren wollten. Wir reden hier von rein menschlicheu Autoritäten. Zu den eigentlichen und direkten Beweisen können sie zwar nicht gerechnet werden. Wohl aber können sie zur Unterstützung des Beweises, als Stimmen und Zeugnisse für die göttliche Wahrheit aus dem Leben und der Erfahrung dienen. (Stimmen aus dem Reiche Gottes in seiner Kirche.) Denn die Kirche ist ein stetes lebendiges Zeugnis von der göttlichen Wahrheit und Kraft des Christentums, von dem Glaubenssieg über die Welt (1. Joh. 5, 4), und das Be-

[1]) Der Rationalismus hat es daher mit Unrecht übel genommen, wenn man ihn das Prinzip des Unglaubens genannt hat.

wußtsein der Gemeinschaft durch alle Jahrhunderte übt eine bedeutende Macht aufs menschliche Gemüt. Dies Zeugnis soll der Katechet nicht gering achten noch versäumen. Hierdurch bekommt ja auch der Artikel von der christlichen Kirche und der Gemeinschaft der Heiligen nach ihrer Kontinuität als Glaubenseinigkeit und Glaubenseinheit nicht bloß der gleichzeitigen Gläubigen, sondern der Gläubigen aller Zeiten eine lebendige Anschauung. — Der Gedanke, im Geist und Glauben mit den Vätern übereinzustimmen, nicht bloß ihr irdisches, sondern auch ihr Geistes-Gut geerbt zu haben, muß für die Nachkommen stets erhebend sein. Und wenn es derselbe Geist der Wahrheit ist, der im Worte und durchs Wort lebt in seiner Kirche, so muß das Bewußtsein der Übereinstimmung allerdings zur Befestigung des eignen Glaubens beitragen.

Es sind diese Stimmen aus dem Reiche Gottes Zeugnisse derer, die es an sich erfahren haben, was der Heiland sagt (Joh. 7, 17): „So Jemand des (der mich gesandt hat) Willen thut, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei ꝛc.“

Es kann daher wohl dienlich sein, wenn der Katechet auch das Wahrheitsgefühl der Kinder selber, besonders der geförderteren bisweilen in Anspruch nimmt und sich darauf beruft. Indem man dem Kinde dadurch ein gewisses Zutrauen beweist, fühlt es sich gehoben, und was die Hauptsache ist, es hat sich selbst für die Wahrheit erklärt.

Indes ist doch Eines hiebei nicht zu übersehen. So wichtig es ist, das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur Kirche nach ihrer Glaubenseinigkeit in den Kindern lebendig zu begründen und zu stärken, so hat man doch nicht zu vergessen, daß die Kirche in ihrer geschichtlichen Entwickelung und Gestaltung durch menschliche Verhältnisse mitbedingt ist, und daher auf Irrwege und Irrtümer geraten kann, daß mithin etwas nicht schon daraus als etwas Unverbrüchliches und Unabänderliches gelten kann, weil es alt, weil

es hergebracht und von altersher so gewesen ist (Tradition). Die menschliche Autorität muß immer das Maß ihrer Geltung an der heiligen Schrift haben, mag durch sie das Alte unbedingt erhalten, oder etwas neues eingeführt werden wollen.

Von selbst versteht es sich übrigens für alle Beweise und Beweisstellen, daß sie das wirklich beweisen, was sie beweisen sollen, und nicht mehr und nicht weniger, was bei der Wahl derselben nicht so gar leicht ist. Jedenfalls aber ist, neben der etwa nötigen Erklärung im einzelnen der Inzidenzpunkt bestimmt und scharf hervorzuheben. Am besten läßt man diesen von den Schülern selber finden. Man frage daher vorher stets und wiederholt nach dem, was eigentlich bewiesen werden soll, damit der Schüler sicher gehen kann.

b) Vernunftbeweise.

Die zweite Art des Beweises ist die aus der Natur der Sache und aus dem Begriff, der Vernunftbeweis. Denn es ist die Aufgabe der menschlichen Vernunft, daß sie das Göttliche vernehme, und durch den Verstand zum Verständnis bringe, und so die göttliche Wahrheit aus ihr selbst erkenne, nachdem ihr göttlicher Ursprung, ihre primitive Wahrheit beurkundet ist. Der Glaube schließt die Erkenntnis nicht aus; er wird durch sie bestärkt und gewahrt. Das intelligo ut credam ist ebenso wahr und richtig, als das Augustinische credo ut intelligam; nur muß dieses in göttlichen, geoffenbarten Dingen das erste sein. Durch die Vereinigung beider erhält der Glaube seine rechte Bestimmung und Stellung, Anfang und Ende zu sein. Vom Glauben zum Glauben Röm. I, 17. So notwendig daher im katechetischen Unterricht die Berufung auf göttliche Autorität, als erste und höchste Begründung, ist, so notwendig ist auch die durch vernunftmäßige Erkenntnis vermittelte, durch Vernunftsbeweis hervorgebrachte menschliche Begründung. Ihre Notwendigkeit liegt in der Beschaffenheit des

menschlichen Geistes und Lebens. Der Mensch hat einen Erkenntnistrieb, sowie er mit demselben von Natur auch den Samen des Zweifels, des Irrtums in sich trägt; und es liegt in den mannigfaltigen Beziehungen des menschlichen Lebens, daß dieser Same auch von außen her vielfach befruchtet und angeregt wird. Der kindlichen Einfalt des Glaubens genügt zunächst die göttliche Autorität; aber der göttliche Glaubensinhalt will erkannt sein, um mit voller Überzeugung so angeeignet zu werden, daß der Glaube gegen andringende Zweifel und Anfechtungen von außen und innen geschützt sei uud gewahrt bleibe. Dazu eben soll die Begründung der göttlichen Wahrheit mittelst begrifflicher Erkenntnis, des Beweises aus der Natur der Sache und des Gegensatzes, als einer den Gesetzen des menschlichen Denkens angemessenen und entsprechenden, also auch seinen Anforderungen genügenden Erkenntnis, dienen.

Zur zweckmäßigen Handhabung dieses Beweismittels muß der Katechet vor allem selber in den logischen Formen des Schlusses zu Hause sein. Denn sie sind die eigentliche Form dieses Beweises. Er muß es verstehen, überall, wo ein solcher Beweis geliefert werden soll, einen vollständigen Syllogismus zu bilden, oder die Antwort in einen solchen zu resolvieren; und hier soll er es ja nicht versäumen, sich recht gewissenhaft zu präparieren. Im gewöhnlichen Leben, im Verkehr mit Erwachsenen und Kindern kommen die Schlüsse meist in unvollkommener Form unzählig vor; wenige aber verstehen es, sich dieselben klar zu machen, sich Rechenschaft zu geben und die Folgerungen mit Bewußtsein zu ziehen. Im Unterricht soll diese Unbewußtheit nicht vorkommen. Allen Schlüssen, allen Folgerungen muß eine strenge logische Form zu Grunde liegen, wenn nicht dem bloßen Erraten Raum gegeben werden soll.

Der Katechet dringe daher vom anfang auf einfache strenge Syllogismen, und er wird es bald dahin bringen, daß seine Schüler eine ganze Schlußreihe (Schlußkette) zu

fassen vermögen, und selbst richtig schließen, ohne daß jedesmal die Zwischensätze hervorgehoben zu werden brauchen oder die strenge Schlußform konstruiert werden müßte. Wer aber im anfang seine Aufmerksamkeit nicht darauf richtet, erschwert sich das Geschäft des Beweisens für den späteren Unterricht außerordentlich. — Keinen Gedankensprung, kein Erschleichen, keinen Zirkel und insbesondere keinen Trugschluß, erlaube sich der Katechet, keinen lasse er unbemerkt hingehen. Was wir oben von der begrifflichen Entwickelung bemerkten, gilt auch hier. Es ist mühevoll; aber die anfängliche Mühe lohnt sich. „Man lasse sich keine Mühe und Wendung verdrießen, sagt Gräffe I, S. 313, bis das Kind die Konklusion selbst gemacht hat. Man sage die Konklusion nicht vor, wenn es auch noch so lange dauern sollte, bis das Kind die beiden äußersten Enden der Schlußglieder mit einander verknüpft. Ich kann dem Kinde zu Hülfe kommen, ihm die Übersicht erleichtern; aber seine Vernunft muß es notwendig selbst anstrengen, sowie es niemals gehen lernen würde, wenn ich es immer tragen wollte 2c. Die längere Zeit, die dazu erforderlich ist, wird mit Wucher dadurch ersetzt, daß es durch ein paar Versuche geübt hernach desto schneller den Zusammenhang der Begriffe übersieht 2c." Darin hat Gräffe gewiß nicht Unrecht; wenn auch, wie bereits oben § 19 angedeutet wurde, eine ganze Theorie über Schluß und Schlußformen allerdings in der Katechetik nicht am Platz ist. Reine Denkübungen gehören freilich nicht in die Katechese; aber falsche Denkformen dürfen doch auch nicht geduldet werden. Der Katechet muß falsche Antworten berichtigen. Es fragt sich nur, in wie weit das Denken und die Förderung der Denkfähigkeit und richtiges Urteilen im Religionsunterricht gestattet seien. Gesetzt, es sei die Frage, warum das im zweiten Gebot verbotene Schwören doch bei der Obrigkeit erlaubt sei? Will man nun das Kind in den Stand setzen, in Wahrheit zu beurteilen, wann das Schwören erlaubt oder verboten,

oder warum es in diesem oder jenem Fall erlaubt sei, so geschieht dies am sichersten durch folgende Schlußfolgerungen. Als Obersatz steht fest: Alles, wodurch der Name Gottes gemißbraucht wird, ist im zweiten Gebot verboten. Nun ergibt sich aber aus dem (zu erklärenden) Begriff des Schwörens, daß Schwören nicht schlechthin Mißbrauch des Namens Gottes ist; folglich ist es auch nicht schlechthin verboten; sondern nur dann, wenn der Name Gottes gemißbraucht, d. h. wie eine weitere Entwickelung des Begriffs Mißbrauch gibt, entheiligt, nicht zu seiner Ehre, zum Guten, gebraucht wird. Dies ist sowohl beim Falschschwören, als beim leichtsinnigen Schwören der Fall. Es ergibt sich hieraus die hypothetische Form des Schlusses: Wenn durch das Schwören der Name Gottes entheiligt, oder auch nur nicht geheiligt wird, so ist es Sünde; nun aber wird der Name Gottes durch Falschschwören, sowie durch leichtsinniges Schwören nicht nur nicht geheiligt, sondern entheiligt, folglich 2c. — Dies gilt sowohl vor der Obrigkeit, als außer der Obrigkeit. Dagegen: Wenn durch einen Schwur der Name Gottes geheiligt wird, ist er keine Sünde. Nun aber wird und soll durch den Schwur vor der Obrigkeit der Name Gottes geheiligt werden, folglich 2c. — Geheiligt aber wird der Name Gottes nur durch einen gerechten Schwur, folglich ist auch nur der rechte Eid vor der Obrigkeit erlaubt u. s. w. — Daß wir hier nicht Katechese, sondern nur katechetische Disposition geben wollten, braucht wohl kaum erinnert zu werden.

Die eigentliche Beweiskraft eines Beweises liegt in der Anerkennung des Beweisgrundes. Aller Beweis ist im Grunde nichts anders als Berufung auf Anerkanntes. Die Kraft dieser Anerkennung ist die Kraft des Beweises, die Macht, die Instanz die man anruft. Der Katechet muß also wohl zusehen, ob sein Beweisgrund, ob sein Obersatz, das Allgemeine, sowie das Spezielle, sein Untersatz, von dem Kinde wirklich anerkannt ist, und dadurch einen mora-

lischen Zwang für dasselbe mit sich führt. Dies muß vor allem bewirkt werden, wenn der Beweis nicht fruchtlos sein soll. Wo der Beweisgrund in seiner moralischen Kraft und zwingenden Wahrheit erkannt ist, wird jedesmal vom Kinde die Folgerung leicht und freudig gefunden werden. Ist die Folgerung nicht streng logisch begründet, so ist sie erschlichen. So z. B. Wenn in einem Katechismus (Böckh Fr. 350) auf die Antwort: Christus hat uns erlöset nicht mit Gold oder Silber, sondern mit seinem heiligen teuern Blute, mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben — die Frage folgen läßt: Wodurch hat er also das Werk der Erlösung verrichtet? Antw. Durch Tun und Leiden. — Worin liegt hier wohl das Also begründet?

Was aber insbesondere den Trugschluß betrifft, so kommt derselbe im Leben oft genug vor, wenn auch mehr unbewußter als bewußter Weise. Machen wir hier nur auf einen, von vielen unbewußt, von nicht wenigen aber in bewußter Weise gemachten Trugschluß über Röm. 3, 28 aufmerksam: Wir werden gerecht ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben. „Nun ist aber, fährt man fort, der Glaube ohne Werke tot, folglich werden wir durch den toten Glauben gerecht.“ Hier wird das Falsum begangen, daß die nähere Bestimmung, „ohne Werke“ die im Obersatz zum Prädikat gehört, im Untersatz zum Subjekt gezogen und daraus der Trugschluß formiert wird.[1])

In Rücksicht auf den Gang des Beweises gibt es, wie bei der Entwickelung der Begriffe, analytische und synthetische Beweise. Der analytische Beweis geht von den einzelnen Begriffen eines zu beweisenden Satzes aus und steigt zum allgemeinen Satz auf, in welchem die

[1]) Am leichtesten wird vielleicht das Mißverständnis abgeschnitten, wenn man das χωρίς (ohne) durch: abgesehen von, ohne Rücksicht auf, verdeutlicht, was dem Verbum χωρίζειν trennen, sondern, ganz entspricht.

letzte Beweiskraft ruht; er löst seine Begriffe in seine allgemeinen Prinzipien auf. Der synthetische Beweis ist der umgekehrte; er geht von den Prinzipien zu dem behaupteten und zu beweisenden Satz herab. Dort wird aus dem Gegebenen das Unbekannte gesucht; hier aus einem zwar nicht unbekannten, aber doch zunächst fremden Allgemeinen auf das Gegebene zurückgekehrt. Der analytische Weg geht von der Proposition als Konklusion zum Prinzip; der synthetische von Prinzipien zu der zu beweisenden Proposition. Z. B. Es sei die Frage, warum Fluchen Sünde sei? so ist die einfachste Antwort des Kindes: Weil es Gott verboten hat. Fragt nun der Katechet weiter, warum es Gott verboten habe? so wird er gewiß vom Kinde keine andere Antwort erhalten, als: weil es Sünde ist. Dies ist ein Zirkelbeweis, und diesen circulus könnte man bei der untersten Abteilung, bei den ersten Anfängern hingehen lassen; bei den Geförderten und Erwachsenen aber darf sich der Katechet nicht damit beruhigen. Er gehe also darauf ein, daß beides: „Gott hat's verboten" und „es ist Sünde" identisch sei; und man eben wissen wolle, warum diese Sünde von Gott verboten sei. Um das Kind dahin zu leiten, frage er nach dem Gebot, in welchem das Fluchen verboten sei; und nachdem er nachgewiesen, daß das Fluchen verboten sei, weil es Mißbrauch des Namens Gottes ist (denn das ist das Verbotene im 2. Gebot), so fragt sichs nun, ob und warum das Fluchen Mißbrauch des Namens Gottes sei? Auf analytischem Wege gehe ich (mit Voraussetzung des Begriffs Mißbrauch = Entheiligung) nun vom Begriff Fluchen aus = von Gott Böses (sich oder andern oder Gott selbst) wünschen = Gott Böses zumuten und zutrauen = voraussetzen, glauben, behaupten, daß Gott selbst böse sei = ihm seine Heiligkeit nehmen = entheiligen = mißbrauchen. Auf synthetischem Wege würden sich die Folgerungen so gestalten: Wer Gott für böse hält, entheiligt oder mißbraucht seinen

Namen; wer Gott Böses zumutet, hält ihn für böse, und wer wünscht, daß Gott Böses thue, hält ihn ebenso für böse; wer nun flucht, der wünscht, daß Gott Böses thue; ergo.

Was hier soritisch gehäuft ist, muß der Katechet natürlich soweit es nötig ist, in die einzelnen Schlußsätze auflösen. Die Kunst des Katecheten besteht aber darin, daß er frageweise diese Schlußketten verfolgt.

Es tritt aber außer der Beziehung zum Gang des Beweises noch eine andere Beziehung hervor, nämlich die Beziehung des Beweises auf den zu beweisenden Satz, welche eine direkte oder indirekte sein kann. Daraus ergibt sich auch ein doppelter Beweis, der direkte oder apodiktische, und der indirekte oder apagogische. Der erstere folgert das zu Beweisende aus den Gründen unmittelbar, der andere mittelbar durch Gegensatz und Widerspruch, indem man die Unwahrheit oder Unmöglichkeit entweder des Gegenteils, wenn die Behauptung wahr ist, oder der Behauptung selbst, wenn sie falsch ist, darthut (argumentum a contrario, contradictionis, ad absurdum, impossibile). Diese letztere Beweisführung ist besonders bei falschen Antworten mit Erfolg anzuwenden und greift schon zur Widerlegung über. (s. den folgenden §.) Jedoch hüte sich der Katechet, darauf auszugehen, ein Kind dadurch etwa lächerlich machen zu wollen. —

Anm. Dieser apagogische Beweis findet sich von Christus angewendet, z. B. Luc. 11, 15 ff. wo ihn die Pharisäer beschuldigen, daß er die Teufel durch Beelzebub austreibe; von Paulus Gal. 2, 17, 18. Röm. 6, 1. 2. u. a.

c) Erfahrungsbeweise.

Die dritte Art des Beweises ist die aus der Erfahrung. Sie hängt mit der vorigen genau zusammen und wird bisweilen als Unterabteilung jener angesehen, soferne allerdings jedem Erfahrungsbeweis ein verborgener Syllogismus zu grunde liegt. Sofern derselbe aber nicht im-

mer hervortritt, und der Katechet beim Erfahrungsbeweis mehr auf den unmittelbaren Eindruck der Erfahrung, als auf den logischen Zusammenhang zu achten und zu rechnen hat, auch beide darin sich unterscheiden, daß dort der Beweisstoff aus der Vernunft selbst und ihren Gesetzen, hier aus der Erscheinungswelt, aus der Erfahrung genommen wird, so bilden die Erfahrungsbeweise billig eine eigne Klasse. Es sind aber die Erfahrungsbeweise entweder unmittelbare oder mittelbare. Der unmittelbare Erfahrungsbeweis nimmt seinen Stoff aus wirklichen einzelnen einschlagenden Beispielen, die aus dem Leben genommen sind, um mit ihm die Wahrheit eines allgemeinen Satzes, einer allgemeinen Wahrheit vor Augen zu stellen oder anschaulich zu machen. (Natürlich ists, daß der Katechet das Leben der Jugend selbst berücksichtige, und nicht diesem fern und fremd liegende Erfahrungen in Anspruch nehme.) Man nennt diesen Beweis die Induktion (Carstensen a. a. O: Aufrechnungsbeweise). Wenn ich z. B. den Satz: „die Sünde ist der Leute Verderben" habe, so kann ich denselben teils biblisch, (Spr. Sal. 14, 34; Klagl. 3, 39; Jerem. 59, 2. u. a.) teils logisch, entweder aus dem Begriff der Sünde (analytisch), oder aus dem Prinzip der göttlichen Heiligkeit ꝛc. beweisen. Aber anschaulicher und eindringlicher, besonders für die noch Ungeübteren wird der Beweis sein, wenn ich zugleich auf die Erfahrung hinweise, wie dieser und jener durch diese oder jene Sünde sich unglücklich gemacht, wie ein reicher Mann durch Verschwendung arm ward, dieser oder jener Jüngling durch das Laster der Unzucht und Völlerei seine Gesundheit zerstört hat und einem frühen Tode zum Raube ward, wie dieser oder jener Knabe von Ungehorsam und Lüge nach und nach zum Diebstahl, zum Mord kam, und endlich auf dem Schafott endigte ꝛc.

Die mittelbare Beweisführung ist die der Ähnlichkeit, Analogie. Der Induktion liegt immer eine wesentliche

Verwandtschaft zum Grunde, ein Zusammenhang von Spezies und Gattung und drgl., der, wenn er auch bei der katechetischen Anwendung nicht so streng hervorzutreten braucht, als bei der philosophischen, doch nicht ganz fehlen darf. Sobald dieser Zusammenhang fehlt, geht es in die Analogie über. Analogie ist die Ähnlichkeit zweier unähnlicher Dinge; d. h. es werden aus zwei verschiedenen, an sich nicht zusammenhängenden Dingen, Verhältnisse und Beziehungen aufgesucht, die einander gleichen, um durch die Verhältnisse des einen, bekannteren Gegenstandes das Verhältnis des andern, unbekannten anschaulich zu machen. Diese Veranschaulichung hat aber weniger den Zweck etwas zu erklären, als von der Wahrheit zu überzeugen. Der Mensch nämlich wird oft schon dadurch seiner ersten Zweifel benommen, wenn man ihn auf Ähnliches hinweist, das er selbst weiß und erfahren hat; und damit ist dann der Wahrheit wenigstens der Weg gebahnt. Das Überführende scheint hier in der Ahnung, in dem mehr oder weniger entwickelten Bewußtsein eines allgemeinen Naturgesetzes, eines allwaltenden sich selbst gleichen Geistes und Gedankens, der wie ein Sonnenstrahl in allen Erscheinungen sich bricht, zu liegen. Solche Analogieen sind z. B. Matth. 7, 9—11; 8, 9. Gal. 6, 7—10. 1. Kor. 13, 11. 15—37.

§ 31.

2) Katechetische Widerlegung.

Wir haben in dieses Gebiet bereits bei dem apagogischen Beweis einen Blick gethan, indem wir denselben als für die Widerlegung besonders geeignet und erfolgreich bezeichneten. Die Notwendigkeit der Widerlegung aber ruht in der natürlichen Beschaffenheit des menschlichen Herzens, dessen Dichten und Trachten böse ist von Jugend auf. Mit diesem Dichten und Trachten ist nicht nur die Möglichkeit des Irrtums, sondern hauptsächlich die Abneigung gegen die Wahrheit selbst gesetzt, die sich des Irrtums und des

Zweifels zu Einwendungen und Entschuldigungen bedient. — Der Irrtum steht der Wahrheit stets gegenüber, und so lange jener nicht beseitigt ist, bleibt die Wahrheit selbst für den einzelnen noch dem Zweifel unterworfen oder doch zugänglich. Der Grund des Zweifelns ist entweder darin zu suchen, daß einerseits die Wahrheit selbst nicht völlig und rein erfaßt ist, andererseits der gegenüberstehende Irrtum nicht völlig überwunden ist, so daß also die Absicht unterliegt, die Wahrheit in ihrer vollen Kraft und Reinheit zu besitzen oder zu wahren; oder darin, daß sich das Herz gegen die Macht der Wahrheit erwehren und ihrem Urteil sich entziehen will. Es ist natürlich, daß weder die eine noch die andere Absicht bei dem Kinde mit vollem Bewußtsein und in ihrer Allseitigkeit entwickelt hervortritt oder vorausgesetzt werden müsse; aber nicht minder gewiß ist es, daß sie demselben nicht fremde sind, und daß die Entfaltung und Entwickelung des Lebens, sowie der Einfluß von andern auch hierin eine weitere Entwickelung mit sich bringt.

Es scheint allerdings wunderlich (Zezschwitz I, S. 382) und ist jedenfalls zu weit gegangen, wenn Schweitzer (in einem Aufsatz im Magazin für deutsche Volksschule) als Mittel, ein religöses Geschlecht heranzubilden, auch dies anführt, daß man die Kinder mit dem Zweifeln bekannt mache, durch welche die evangelische Lehre angegriffen wird. Indes braucht man in unseren Tagen bei älteren und geförderteren Schülern — wie es namentlich bei den Christenlehrschülern der Fall ist, — nicht gar so ängstlich zu sein, wenn man nur, wie sich von selbst versteht, nicht bei den Zweifeln selber stehen bleibt. (vgl. Zezschwitz a. a. O. S. 432.)

Dasselbe gilt wohl auch von dem Ausspruch von Schütze (S. 187): „Kinder glauben dem Lehrer; Zweifel liegt ihnen fern". Auch das dürfte wohl nur auf die erste Jugendzeit zu beschränken sein. Allerdings zwar wer-

den von den Kindern selber selten Zweifel und Einwendungen freiwillig vorgebracht werden, obschon es für ein Zeichen von besonderer Geschicklichkeit in katechetischer Geschicklichkeit gilt und gelten kann, wenn es geschieht. Jedenfalls aber wird es nicht schaden, wenn der Katechet möglichst die Kinder selbst zum Aussprechen und Bekenntnis solcher Einwürfe und Entschuldigungen zu bringen sucht, die entweder ihrem Alter eigentümlich sind, oder erfahrungsgemäß häufig vorkommen. Vgl. § 23. Sofern die Arbeit des Katecheten keine bloß für den Augenblick berechnete, sondern eine Saat fürs ganze Leben, Grundlage und Grundrichtung des ganzen christlichen Lebens ist, insofern hat der Katechet nicht bloß auf diejenigen Zweifel und sittlichen Entgegnungen, die etwa dem jugendlichen Alter eigentümlich sind, sondern auch auf diejenigen, welche dem Kinde im spätern Leben störend und zerstörend nahetreten können, Rücksicht zu nehmen. Sofern aber hinwiederum die Arbeit des Katecheten nicht die ausschließliche oder abschließende Thätigkeit für das Wohl der Seele ist, sondern die vorbereitende Grundlage, der dann die weiterfortführende Thätigkeit in der öffentlichen und privaten, der allgemeinen und speziellen Seelsorge in der Kirche mit ihren Institutionen folgt, so ist ebenso natürlich, daß der Katechet das Maß seiner Bestimmung im Auge behalte, um nicht durch ein Zuviel das Rechte zu verlieren, oder durch die Menge der Zweifel und ihrer Widerlegungen das Auge zuviel und zusehr von der Wahrheit selbst abzuwenden und dadurch die Kraft der Wahrheit selbst in ihrem kräftigenden Einfluß zu schwächen.

Man könnte den Grundsatz aufstellen: Behandle die Wahrheit deiner Lehren so, daß kein Zweifel dagegen aufkommen kann und jede Entschuldigung abgeschnitten ist. Allein dieser Grundsatz würde so ziemlich in der Luft schweben; er würde Unmögliches voraussetzen und fordern. Zweifel und Entschuldigungen liegen tief in der menschlichen Natur, sie **sind da**, sie können und dürfen daher nicht unberührt

und unberücksichtigt bleiben. Freilich kann der Lehrer auch durch die beste Widerlegung das Herz nicht absolut davor sichern, sondern das ist und bleibt dem Werk und Geist der Wiedergeburt des Herzens vorbehalten; dennoch ist und bleibt auch die Art und Weise, wie sie in dem katechetischen Unterricht behandelt werden, von bedeutendem Einfluß.

Was nun das Verhalten des Katecheten hiebei überhaupt betrifft, so stellen wir folgende Regeln fest: 1) der Katechet beachte zunächst diejenigen Zweifel und sittlichen Entgegnungen, welche so nahe liegen, daß ein nur etwas lebendiger Geist von selbst darauf kommen muß, oder welche er in seinen Entwickelungen 2c. selbst zu berühren veranlaßt wurde. 2) Er fasse besonders diejenigen Einwendungen, Ausflüchte, Entschuldigungen und Vorwände ins Auge, welche a) im Volke besonders gang und gäbe sind, oder mit der Richtung der Zeit in besonderer Verbindung stehen und dem Zeitgeist huldigen; und unter diesen wieder diejenigen, welche b) voraussichtlich dem jugendlichen Alter, den Jünglingsjahren am nächsten und gefährlichsten sind. 3) Er suche nicht Zweifel und Einwendungen auf, nur um solche aufzuzeigen, oder seinen Scharfsinn und Gelehrsamkeit zu zeigen; er lasse der Spekulation und der bloßen Wissenschaft das Ihre. 4) Er behandle nicht geringe und unbedeutende Zweifel und Einwendungen mit großer Wichtigkeit, während er vielleicht über die bedeutenderen, tiefer eingreifenden leicht hingeht. Es genügt in der That oft, einen Zweifel, eine Entschuldigung 2c. nur kräftig markiert zu haben, um sie der Wahrheit gegenüber in ihrer ganzen Blöße und Armseligkeit erscheinen zu lassen; während dagegen ein beim ersten Anblick unbedeutender Zweifel, ein vom Volk ganz leicht hingenommener sittlich falscher Grundsatz die zerstörendsten Kräfte in sich birgt, und daher mit Nachdruck und Ausführlichkeit behandelt werden muß; man denke nur an Aussprüche wie: Wir sind keine Engel — Gott nimmt es nicht so genau — Einmal ist keinmal 2c.

Es geht daraus hervor, wie notwendig dem Katecheten nicht nur die Kenntnis des menschlichen Herzens überhaupt ist, sondern auch die Bekanntschaft mit seiner Zeit, mit dem Volksleben, mit den besonderen Richtungen desselben, um mit richtigem Takte zu verfahren.

Zwar soll der Katechet allerdings bei Behandlung der Zweifel 2c. eine gewisse Schonung des religiösen Gefühls strenge beobachten (vgl. Hirscher S. 365); nichts desto weniger kann es nach Umständen nötig und heilsam werden, eine Sache beim rechten Namen zu nennen. Oft thut schon das Grelle des Kontrasts seine Wirkung. So können wir es nicht — da wo es auf Widerlegung falscher Grundsätze im Volke ankommt — als besser erkennen, zu fragen: „Wie erkennen wir Gottes Weisheit und Gnade auch in den Leiden, welche er oft über die Guten kommen läßt?" statt: „So gar oft sind die besten Menschen die unglücklichsten ihr Lebelang; wäre das möglich, wenn es einen Gott gibt?" Hirscher a. a. O. Denn gerade in dieser letzten Fassung tritt dieses Räsonnement im Volke auf. Ebensowenig können wir es als zu „derb" tadeln, wenn im Sinne des Zweiflers gefragt wird, ob die Apostel vielleicht Betrüger gewesen? zumal wenn solche Stimmen wirklich im Volke laut geworden sind. Wir haben es immer für wirksam gefunden, wenn wir die rationalistische Behauptung, daß Christus nicht der Sohn Gottes, wohl aber der beste Mensch gewesen, dahin verfolgten, daß damit Christus als Lügner und Betrüger erklärt werde. Hat sich dessen doch auch der zarte Jünger Johannes nicht gescheut 1. Joh. 1, 10. 5, 10. Ebenso Paulus Gal. 2, 17, Kor. 15, 15.

Was nun die eigentliche Behandlung der Widerlegungen selbst betrifft, so ist vor allem darin Vorsicht nötig, daß man nicht mit dem Unkraut auch den Weizen ausraufe. Der Katechet eifert z. B. gegen die Verdienstlichkeit der guten Werke, oder der gottesdienstlichen insbesondere, so kann er leicht darin so weit gehen, daß solche Werke in

den Augen der Kinder auch ihren eigentlichen Wert und ihre sittliche Bedeutung verlieren. Indem er also einen Irrtum bekämpft, muß er sich hüten, daß er nicht einen andern, wenn auch nur scheinbar, begründe. Auf diese Weise ist leider viel Übels gestiftet worden. Man hat z. B. gegen das Gewohnheitsgebet, gegen den nach Gewohnheit festgesetzten Genuß des Sakraments des Altars geeifert, und das Volk hat dann auch die Gewohnheit, die Sitte, zu beten und zum Abendmahl zu gehen selbst aufgegeben. Einseitigkeiten zu Gunsten der Wahrheit sind wie die Übertreibung (s. oben) die gefährlichsten Feinde der Wahrheit selbst.

Fürs Zweite nehme der Katechet immer und vorzugsweise auf die Quellen des Irrtums oder der Einwendungen und Entschuldigungen Rücksicht, ob sie aus bloßem Mißverstand, aus Unklarheit und Unkenntnis, oder aus bösem Willen, aus bösem Gewissen kommen.

Endlich bringe er zum Dritten die Entgegnungen 2c. in der Regel erst dann vor, wenn die Wahrheit selbst vollständig erkannt und richtig erfaßt ist; und wo möglich unmittelbar darauf, damit der frische Eindruck der Wahrheit selbst den Irrtum bekämpfen helfe. Denn in ihr liegt die Macht des Siegs. Fühlt der Katechet diesen Eindruck — und er läßt sich durchfühlen — und fährt dann etwa fort: Was sollen wir nun von denen sagen, welche 2c. so findet er in dem Herzen des Kindes selbst eine Instanz der Berufung, die ihm einen kräftigen Sieg verspricht.

Dritte Regel.

Lebendigkeit der katechetischen Darstellung.

§ 32.

Deine Darstellung sei lebendig und lebensvoll; diese dritte Grundregel ist nicht minder wichtig, als die beiden früheren, wie bereits oben § 27 angedeutet worden, obschon für sie eben in den beiden ersten bedeutend vorgearbeitet ist.

a) Objektive Darstellung.

Unter der Lebendigkeit ist zunächst nicht der persönliche Vortrag des Katecheten verstanden, sondern die objektive oder materielle Darstellung. Gleichwohl aber steht jener mit dieser in genauester Verbindung, so daß beide als zwei zusammengehörige und zusammenwirkende Momente und Faktoren betrachtet werden müssen, was wir gewissermaßen schon oben § 28 damit angedeutet haben, daß wir der Lebendigkeit zugleich Eindringlichkeit und Anreglichkeit zugesprochen oder zugemutet haben.

Sprechen wir nun zunächst von der objektiven Darstellung, so zeigt sich die Lebendigkeit darin, daß jeder katechetische Gegenstand in seinem organischen Zusammenhang aufgefaßt werde, so daß die einzelnen Religionslehren, wie in sich selbst geordnet und eines aus dem andern folgend, so auch in ihrem lebendigen Zusammenhang mit dem Ganzen erscheinen; und somit weder das einzelne als ein abgerissenes Glied, noch auch das ganze als totes Aggregat erscheine. Man könnte dies wohl auch mit dem sonst oft gebräuchlichen Namen des Pragmatischen bezeichnen.

Es gilt daher hier im besondern, was über die innere Ordnung und Anordnung des Stoffs überhaupt und im allgemeinen gesagt ist.

Aber sofort ist auch als zweites Moment einer lebendigen und lebensvollen Darstellung zu verzeichnen, nämlich, daß das pragmatisch Aufgefaßte auch praktisch, d. h. fürs Leben und aus dem Leben dargestellt werde, und zwar mit nächster Bezugnahme auf das Leben der Jugend selbst. Man gehe daher auf die einzelnen Seelenzustände und Lebensverhältnisse ein, in welchen sich die göttliche Wahrheit beweisen und bewähren soll und kann, in welchen der Christ seinen Glauben und seine christliche Gesinnung darlegen, in welchen er seine Pflichten ausüben soll; man gebe einzelne Fälle und Beispiele den Kindern selbst zur Beurteilung, ob in ihnen dem christlichen Glauben, der christlichen Liebe gemäß

gehandelt, worin gefehlt worden, und wie es anders hätte kommen oder gemacht werden sollen. Man suche namentlich dem Gemüte ein lebendiges Bild des wahren christlichen Lebens einzuprägen, und stelle hiezu das Ideal menschlicher Größe und wahrhafter Gottähnlichkeit in dem Sohne Gottes auf Erden lebhaft vor Augen. Alle die oben erwähnten Mittel der Anschauung, Gleichnisse, Beispiele 2c., der Gegensatz, Widerspruch, apagogischer Beweis 2c. stehen der lebendigen Darstellung zu gebote.

Es trifft dies das sogenannte paränetische Moment in der Katechese, das vorzugsweise dem Schluß derselben zufällt. Es liegt das in der Natur der Sache; aber es wäre gewiß verfehlt, wenn die Katechese gleichsam in zwei Hälften zerfällt würde, in die theoretische und die praktische oder in die didaktische und paränetische Hälfte. Vielmehr darf und soll der Katechet das Paränetische anknüpfen wo es Gelegenheit und Bedürfnis erheischt, ohne daß jedoch der didaktische Gang der Katechese zu sehr gestört und zersplittert wird.

Es handelt sich ja, wie schon oft erwähnt, nicht um Kenntnisse und bloßes Erlernen und Begreifen, sondern um inneres Leben, nicht um bloße Erkenntnis und Wissensschatz, sondern um einen Herzensschatz für das zeitliche und ewige Wohl. Und die Frage, die einst Spenern so viel zu schaffen machte: Wie bringen wir den Kopf ins Herz, muß auch heute noch dem Katecheten eine Herzensangelegenheit sein. Zwar nicht so, als ob beide Sorgen, die für den Kopf und die fürs Herz getrennte Dinge seien, oder als ob der eigentlich katechetische Unterricht zunächst nur dem Kopf gelte, und das andere später hinzutretende Arbeit sei, sondern so, daß der didaktische Unterricht mit dem paränetischen, wie sie beide ja in dem einen Ziel, das ihnen vorgesetzt ist, eines sind, so sich in der Katechese verbinde und vereinige, daß das seelsorgerlich eindringliche Moment im ganzen Unterricht sich auspräge und dadurch seinen pädagogischen

Charakter bewähre. v. Zezschwitz bemerkt ganz richtig, daß dieser Spener'sche Ausspruch bei der steifen und kalten Unterrichtsweise der orthodoxen Theologen seiner Zeit seine gerechte Anwendung mag gefunden haben, daß er aber auf das Kindesleben als solches näher besehen gar keine erleide. Denn das Kind, sagt er, „ist in der glücklichen Lage, so lange man es nicht schon verbildet hat, Kopf und Herz in einander zu haben." Indes dürfte diese Bemerkung für unsere Zeit doch nach zwei Seiten hin eine Einschränkung erleiden. Einmal mag die Bemerkung heutzutage eben nur auf die erste Jugendzeit passen. Die allgemeine geistige Bewegung unserer Tage bringt auch für die Jahre der weitern Entwickelung der Jugend, insonderheit der Knaben, und vorzugsweise wenn auch nicht ausschließlich in den Städten, eine Frühreife des Verstandes mit sich, die jene Einheit von Kopf und Herz gar sehr in Zweifel setzt. Sodann aber ist gar nicht selten der Unterricht während der Schulzeit, insbesondere wo er vom Lehrer nach einer bestimmten Katechismusform erteilt wird, ein so bloß gedächtnismäßiger und formelmäßiger, daß leider auch hiedurch diese natürliche Einheitsgabe des kindlichen Geistes und Gemüts dem tiefer eingehenden Unterricht in den Konfirmandenjahren dem Katecheten als eine gestörte entgegentritt.

Daß aber damit die Notwendigkeit der Übung des Gedächtnisses an dem der Erkenntnis vorausgehenden Stoff des religiösen Unterrichts nicht aufgehoben oder geleugnet sein soll, dürfen wir wohl voraussetzen und wir verweisen deshalb auf früheres zurück. Aber ebensowenig ist mit dem faktischen Zustand der gestörten Einheit der Seelenkräfte die einheitliche katechetische Behandlung des Stoffs prinzipiell aufgehoben. Die christliche Religion umfaßt — wie das ja die Religion überhaupt und somit jede Religion soll — den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften und nimmt alle seine Kräfte in Anspruch (s. Luc. 10, 25—28);

sie durchdringt gleicherweise Erkennen, Fühlen und Wollen, und spricht sich in allen dreien aus. Keine dieser drei Grundkräfte des menschlichen Geistes darf daher im katechetischen Unterricht unberücksichtigt bleiben, keine auf Kosten der andern vorherrschend ausgebildet werden, und es ist in dieser Beziehung die Regel unverbrüchlich im Auge zu behalten: behandle deinen Stoff so, daß er für Denken, Wollen und Fühlen gleich fruchtbar ist.

Will aber der Katechet nicht gänzlich fehl greifen, so muß er vor allem mit dem wahren Zustand und der natürlichen Beschaffenheit dieser Grundkräfte der menschlichen Seele im Klaren sein. — Vernunft, Gefühl, Wille sind als bloße Kräfte vorhanden. Ihr Inhalt ist nicht in ihnen selbst, sondern tritt ihnen erst entgegen, und an diesem Inhalte entwickeln sie sich. Denken wir uns nun den Menschen in seiner gänzlichen Vereinigung mit Gott, so würde auch nur dieser selbst den nächsten eigentlichen und wahren Inhalt derselben ausmachen. Die Vernunft hätte die Erkenntnis Gottes, der Wille den Willen Gottes, und das Gefühl die göttliche Reinheit. Und sowie Gott der ewig Wahre, der allein Gute, der ungetrübt Reine und Selige ist, so wäre auch des Menschen Erkenntnis die wahre, sein Wille gut, sein Gefühl und seine Empfindung rein und selig. So war es in dem Zustand der Gottähnlichkeit und Ebenbildlichkeit in der Schöpfung. So ist es nach dem Falle nicht mehr, sondern von allem das Gegenteil. So soll es aber durch die Wiederherstellung des Ebenbildes wieder werden. Der Mensch ist von Gott abgefallen, durch die Sünde von ihm geschieden. Er hat daher den ewigen, göttlichen Inhalt seiner Kräfte eingebüßt. Die Kräfte haben an dem Fall teilgenommen. Der Mensch hat noch Vernunft und Erkenntniskraft, aber nicht die Erkenntnis der Wahrheit, nicht die wahre Erkenntnis. Der Inhalt ist bloß menschlich, irdisch, ungöttlich, unwahr. Der Wille ist vom Guten abgewendet und dem Bösen zugewendet. Er will das Menschliche, Irdische,

Selbstische, das Böse. Der Empfindung, dem Gefühl hat sich gleichfalls das Göttliche entzogen, und es ist daher unrein, unlauter, täuschend, trüglich; es ist daher auch zugleich in sich selbst unharmonisch, unselig. — Durch die Menschwerdung des Sohnes Gottes ist das Göttliche wieder ins Menschliche eingetreten, durch ihn soll die Gottähnlichkeit und Ebenbildlichkeit in den Menschen wieder hergestellt werden, so daß die Kräfte wieder mit ihrem wahren, göttlichen Inhalt erfüllt werden, die Erkenntnis somit wieder wahr, der Wille gut, das Gefühl rein und selig. Dieses Wahre, Gute und Schöne für Erkenntnis, Wille und Gefühl ist in der That nichts anderes als das Göttliche selbst, welches erkannt, gewollt und gefühlt werden soll, das Göttliche, wie es uns von Gott in Christo Jesu geoffenbart ist und den Inhalt der christlichen Religion und des christlichen Lebens ausmacht.

Es ist nicht leicht ein Gedanke so zur hohlen Phrase geworden, als der des Wahren, Guten und Schönen. Nicht nur, daß man kaum mehr den Ursprung dieses Trifoliums und seine Beziehung auf die drei Seelenkräfte des Menschen erkannte, und es daher die verschiedensten Variationen erlitt, indem man bald vom Guten, Wahren und Edlen, bald vom Eifer für Gutes, Hohes und Nützliches u. dgl. schwatzte; sondern am allerwenigsten denkt man gewöhnlich dabei an das, worin dies Gute, Wahre und Schöne seine eigentliche Fülle und Erfüllung findet und seine Verwirklichung, ja seine eigentliche Realität hat, nämlich in Gott selbst; sondern man hat es, wie gesagt, zur hohlen Phrase gemacht, welche gerade den bestimmten Gedanken wo nicht entfernen, so doch verdecken soll.

Was nun zuerst die Erkenntnis betrifft, so sagt v. Zezschwitz (II. 2, 2. S. 310) mit Recht: „Ohne Erkennen kein Leben, kein klares und wahres, kein ernstes und ganzes Verhältnis des Menschengeistes zu dem religiösen Wahrheitsstoffe.“ Dieser Wahrheitsstoff ist für die kirchliche

Katechese ein materiell gegebener; er ist ein entweder schon im Gedächtnis aufgenommener, oder ein sonst zur Kenntnis gebrachter. Wie er formell zur Erkenntnis erhoben werde, zeigt eben das ganze katechetische Verfahren, wie wir es im Vorausgehenden bereits kennen gelernt haben und teils noch spezieller kennen lernen werden. Ihrer tiefsten innern Bedeutung nach ist die Erkenntnis in ihrem Unterschied von der bloßen Kenntnis geistiges Erfassen und Zueigenmachen, geistiges Vermählen, geistiges Erzeugen und ins klare Bewußtsein Aufnehmen. Und wir bemerken hiezu nur das Eine, daß es für den Fortgang in derselben nicht unwichtig ist, daß die Kinder ein Bewußtsein von ihrer wirklich gewonnenen Erkenntnis haben. Es gleicht dem Bewußtsein eines errungenen Besitzes nach der Arbeit. Das Gefühl, vergeblich gelehrt zu haben ist für den Lehrer vielleicht nicht drückender, als das Gefühl, vergeblich gelernt zu haben für den Schüler ist. Daher suche der Katechet sich und den Kindern dieses Bewußtsein zu verschaffen. Er lasse sich Rechenschaft geben über das Vorgetragene und Durchgesprochene, verlange die Summe des Ganzen, die Hauptmomente, den Hauptgedanken ꝛc.

Für das Gefühl gilt vor allem das Gesetz der Wahrheit. Alle Gefühle seien wahr. Es ist das, was hier verlangt wird, nicht etwa bloß Gefühl für Wahrheit, sondern Wahrheit im Gefühl und Wahrheit des Gefühls, womit sich diese Wahrheit selbst als eine doppelte darstellt, als objektive und als subjektive. Die objektive Wahrheit des Gefühls ist die Übereinstimmung mit dem Gegenstand, der es erregt, mit der Wahrheit der Erkenntnis selbst. Die in der Erkenntnis erfaßte göttliche Wahrheit muß ins Herz dringen, im Gemüt herrschen. Nur die wahre Erkenntnis gibt also wahres Gefühl, wahre Empfindung. Das ist die richtige Auffassung der oft gemachten Forderung, daß die Gefühle stets unter der Herrschaft der Vernunft stehen sollen; nämlich nicht der natürlichen, unerleuchteten Vernunft, denn

diese kann das Gefühl ebenso gut irre leiten, als wenn es sich selbst überlassen bleibt; sondern der erleuchteten, von der Wahrheit durchdrungenen und beherrschten Vernunft. Die subjektive Wahrheit des Gefühls aber liegt darin, daß alle zu erweckenden Gefühle dem Standpunkt des Schülers nach Entwickelung der Erkenntnis und nach der Stufe seines christlichen Seins und Lebens überhaupt entsprechen. Das Gegenteil davon erzeugt jene widerliche Unnatürlichkeit und Affektiertheit, die so leicht in Gleisnerei und Heuchelei ausläuft (vgl. § 23). Alle Erkenntnis auf jeder Stufe und in jedem Maße soll eine wahre sein; aber nicht auf jeder Stufe ist schon die volle Wahrheit der Erkenntnis, nicht die vollständige Entwicklung. Man erzeuge also kein Gefühl, dem nicht Klarheit der Erkenntnis entspreche. Der Weg zum Gefühl gehe immer durch die Wahrheit der Erkenntnis, oder wenigstens neben der wahren Erkenntnis, nie ohne sie, nie gegen sie. „Das Widersinnigste von der Welt ist es, sagt Schwarz a. a. O., ein Gefühl von jemanden erzwingen zu wollen, wozu er doch unfähig oder unaufgelegt ist. Entweder folgt daraus das Affektieren, eine ebenso unnütze als unleidliche Sache, oder das Heucheln, der bösartigste Charakterzug. Entweder sind die Ausdrücke erzwungener Gefühle lächerlich, oder sie gewöhnen zu frömmelnder Verstellung“ 2c.

Worauf es bei allem Gefühl schließlich ankommt, ist, daß durch das Gefühl auf den Willen gewirkt werde. Denn so wesentlich Gefühl und Gemüt für die christliche Religion ist, so wenig besteht die Religion im bloßen Gefühl und Gemüt, so wenig also darf der Katechet darauf ausgehen, bloß Gefühle zu erregen, dieselben in sich beruhen oder die Kinder sich darin ergehen zu lassen. Das Christentum soll zwar herzinnig, aber auch thatkräftig sein, denn es ist Leben im vollsten Sinn des Worts. Zwar mag es Momente im christlichen Leben geben, wo das Gemüt vorzugsweise erregt und erfüllt ist, wo also das Gefühl offen-

bar vorherrscht; aber es sollen diese Momente nie so in sich abschließen, ohne daß von ihnen aus ein thatkräftiger Einfluß auf den Willen ausgegangen wäre. „Gehe hin und thue desgleichen" lautet die Unterschrift zu dem herrlichen Bilde vom barmherzigen Samariter. (Luc. 10, 37.)

Aber auch in Beziehung auf den Willen muß der Katechet — will er anders eine sichere Basis seiner Wirksamkeit haben — von der richtigen, von der biblisch-wahren Ansicht über den menschlichen Willen ausgehen.

Der Katechet soll sich an den Willen wenden. Der Wille ist also vorausgesetzt. Es ist aber der Wille nichts anders, als das Vermögen, sich selbstbewußt zu etwas zu bestimmen. Aber dies Vermögen ist kein absolutes, sondern ein beschränktes, ein relatives. Schon an dem Willen Gottes findet es seine absolute Beschränkung, so wie ihm auch außerdem noch andere Schranken entgegentreten. Absolute Freiheit des Willens widerspricht dem Begriff des Menschen als eines endlichen Geschöpfes. Ebenso wenig aber ist der Wille absolut unfrei und gebunden, sonst hörte er auf, Wille, Selbstbestimmung zu sein. Das Wahre also in dem vielberegten Streit über die Freiheit des menschlichen Willens ist, daß er ebenso ein freier, wie ein gebundener ist; und man muß, wenn man im einzelnen Fall über diesen Gegenstand ins klare kommen will, diese Relativität auf das bestimmteste fassen, und genau zusehen, in welcher Beziehung von dem Willen des Menschen die Rede sein soll. Wenn nun auf dem Gebiete der christlichen Religion von der Freiheit des Willens die Rede ist, so ist nicht die Frage, ob der Mensch auch auf diesem Gebiete überhaupt sich selbst zu etwas bestimmen könne, sondern die Frage ist eine konkretere, bestimmtere, nämlich die: ob der Mensch in seinem dermaligen Zustand dem Willen Gottes konform sei, den Willen Gottes in sich habe und aus sich selbst diese Konformität wolle und vermöge? Die Antwort kann nur aus der richtigen Erkenntnis des

Menschen und seines Zustandes nach Offenbarung und Erfahrung gegeben werden. Ist der Mensch ursprünglich nach Gottes Ebenbild geschaffen, also heilig, so war sein Wille mit Gottes Willen konform. Der Mensch wollte und konnte, so lange er in diesem Zustande blieb, den Willen Gottes erfüllen. Er konnte, weil er wollte; er wollte, weil er konnte. Die Einheit mit dem göttlichen Willen ist seine göttliche Kraft. Die Sünde ist die dem Willen Gottes entgegengesetzte Richtung des Willens. Der Mensch sündigte, und hat sich hiezu selbst bestimmt. Die Sünde ist sein Wille gewesen, und ebendamit ist sein Wille sündhaft geworden, die Richtung seines Willens hat sich dem Willen Gottes entgegengesetzt. Diese erste Sünde, als Abkehr von Gott mit der ganzen Willensrichtung, ist nicht ein vorübergehender Akt, sondern ist dem Menschen ebenso zuständlich, wie ihm seine frühere Konformität zuständlich war. Die verkehrte Willensrichtung ist sein jetziger, natürlicher Zustand. Und damit ist dann obige, christlich religiöse Frage nach der Freiheit des Willens von selbst entschieden. Der Wille des Menschen, wie er jetzt ist, in seinem sündlichen Zustande, ist dem göttlichen Willen nicht konform, der Mensch will diese Konformität von Natur oder aus sich selbst nicht und vermag sie nicht. Er vermag sie nicht, weil er sie nicht einmal kennt, er vermag sie nicht, weil er sie nicht will; er will sie nicht, weil er sie nicht vermag, d. h. weil nur in der göttlichen Einheit die göttliche Kraft ist. Das bedingt sich gegenseitig. Mit der Einheit des göttlichen Willens hat er auch sogar das Wissen des göttlichen Willens verloren.

Nichts desto weniger bleibt für den Menschen die Forderung seines ursprünglichen Seins und Ziels. Er soll; und daß er dahin gebracht werde, wieder zu wollen, was er soll, und zu vermögen, daß er es wolle, dazu hat Gott die Veranstaltung getroffen, die Veranstaltung der Erlösung und Heiligung durch seinen Sohn und heil. Geist. Es gehört aber dazu eine zuständliche Veränderung, welche die

hl. Schrift als Wiedergeburt und Erneuerung bezeichnet, und welche durch Verkündigung des Evangeliums, durch die Lehre von der Gnade einerseits, durch Buße und Glauben andererseits bewirkt werden soll.

Die katechetische Wirksamkeit für das Willensvermögen darf ebensowenig als eine getrennte und isolierte betrachtet werden, wie die für das Gefühlsvermögen. Der Weg zum Willen geht durch Erkenntnis und Gefühl. Es muß daher auch für ihn dieselbe Forderung der Uebereinstimmung mit der Erkenntnis und mit der erkannten Wahrheit gemacht werden, wenn er selbst Wahrheit haben soll, wie beim Gefühl. Wir können daher wohl sagen, wenn der Katechet Herz und Gemüt recht zu behandeln und zu ergreifen verstanden hat, so ist die Arbeit auch für den Willen zur Hälfte gethan. Aber doch auch nur zur Hälfte. Auch hier muß die persönliche Einwirkung des Katecheten zu hilfe kommen, durch Ermahnung und Warnung, durch Schärfung des Pflichtgefühls. Die Erfahrung lehrt es gar oft, daß, wenn alles Übrige dem Gedächtnis in späteren Jahren entschwunden scheint, noch ein herzliches Wort der Warnung, eine kräftig wirkende Sentenz vom Munde des Lehrers aus früheren Tagen herüber in das versuchte, kämpfende Herz tönt.

Zwei Abwege aber hat der Katechet bei seiner Einwirkung auf den Willen der Kinder zu vermeiden, daß er dem Willen weder zu viel noch zu wenig Bedeutung und Gewicht beilege. Ersteres führt leicht zum Tugendstolz und Selbstgerechtigkeit, letzteres zur sittlichen Schlaffheit. Hebt nämlich der Katechet diese Bedeutung zu sehr hervor, legt er auf die Freiheit des Willens, auf die aus freier Selbstbestimmung hervorgehende That ein solches Gewicht, daß ihm alles, was eine andere, höhere oder tiefere Wurzel hat, namentlich was aus demütigem Glauben und kindlichem Gehorsam hervorgeht, was mehr aus dem Trieb des Herzens, aus Liebe und Dankbarkeit geschieht, wo nicht wertlos so

doch von untergeordnetem Rang und geringerem Wert erscheint; läßt er namentlich den Lohn der sittlich gewollten Handlungen nur im stolzen Selbstbewußtsein, im Lob des eignen Gewissens ꝛc. finden: so wird das allerdings dem Willenskräftigen zusagen, aber es wird auch ein pharisäischer Tugendstolz und Dünkel der Selbstgerechtigkeit gepflanzt, der das innerste Wesen des Christentums zerstört. — Wird dagegen dem Willen für das christliche Sein und Leben alle Bedeutung und Wirksamkeit abgesprochen, und die Passivität des menschlichen Geistes gegenüber dem Wirken des göttlichen Geistes so hervorgehoben, als ob der Mensch weder etwas dabei zu thun habe, noch thun könne, so wird dies hinwiederum dem trägeren Charakter wohl zusagen, aber auch eine sittliche Schlaffheit, eine moralische Gleichgültigkeit erzeugen, mit der sich nichts destoweniger gleichfalls leicht ein gewisser Stolz und Selbstgenügsamkeit (geistlicher Hochmut) verbindet, der dem Wesen des Christentums nicht weniger zuwider ist.

Unter allen Umständen aber richte der Katechet sein Augenmerk und Hinwirken auf die Freudigkeit des Willens und auf die Reinheit und Lauterkeit des Willens. Jene beruht darauf, daß man in allem Willen Gottes nur Gottes Liebe sieht, und beruht darin, daß sich der Mensch im Verhältnis der Kindschaft weiß und als Kind dem Vater williglich zu Gefallen lebt. Diese aber, die Lauterkeit des Willens, schließt jedes unreine Motiv aus, und kennt nur das eine Motiv, die Liebe, die des Gesetzes Erfüllung ist und der „köstlichere Weg“ des Apostels. Röm. 13, 10; 1. Cor. 12 31; 13. 1 ff.

Thatkräftig zeigt sich dann der Wille zunächst in Vorsätzen und Entschließungen, den Willen zur That zu bringen. Und zur Anregung der Thatenlust dient dem Katecheten teils die Hinweisung auf nachahmungswürdige Beispiele aus dem alten und besonders dem neuen Testament, aus der Kirchengeschichte, sowie auch aus der Profan-

geschichte alter und neuer Zeit; — teils aber auch die Hinweisung auf die Nichtigkeit aller guten Vorsätze, wenn ihnen die That nicht entspricht, nach dem bekannten Sprichwort: der Weg zur Hölle ist meist mit guten Vorsätzen gepflastert.

Kehren wir nun noch einmal zu der Frage, wie der Katechet das Herz zum Kopf oder den Kopf ins Herz bringe, zurück, so sollte man wohl meinen, wenn die Wahrheit in solcher Weise lebendig gründlich und praktisch vor Augen gelegt werde, so werde sie schon so ins Herz dringen, daß ein bleibender Eindruck und gesegneter Erfolg nicht mangeln werde. Allein wer das menschliche Herz kennt, der weiß, daß es dazu erst noch einer Hilfe, eines so zu sagen unmittelbaren Kontakts bedarf, um in Bewegung gesetzt zu werden. Und hiezu dient es vor allem, daß der Katechet sich möglichst direkt und konkret mit seinen Fragen an das Kind wende und sich des unbestimmten, abstrakten Fürworts man enthalte.

Wenig besser sind die Ausdrücke: der Mensch, der Christ muß das und das 2c. Näher trifft das: wir. Aber auch damit hält sich das Kind die Wahrheit, die ihm vorgehaltene Pflicht noch, so zu sagen, etwas vom Leibe. Daher schon der alte Rambach in seinem wohlunterrichteten Katecheten p. 63 die ausdrückliche Regel zu geben nicht für überflüssig hält, daß der Katechet „seine Applikation in 2. persona auf die Katechumenos mache, damit sie es nicht auf andere deuten, und sich selbst darüber vergessen.“ Hat aber der Katechet das Kind in der zweiten Person angeredet (z. B. was verlangt also Gott nach diesem Gebot, Spruch 2c. von Dir 2c.); so dulde er keine andere Antwort, als in der ersten Person (Ich soll 2c.). Es ist eine eigentümliche, psychologisch interessante Erscheinung, wie gerne die Kinder diese direkte Sprache umgehen; es ist aber auch unverkennbar, wie ungleich eindringlicher sie für sie ist. — Ein weiteres Mittel sind die eigentlichen Herzens- und Gewissensfragen, „welche Spießen und Nä-

geln gleich das Gefühl suchen, das Herz" (Harms a. a. O.), Fragen zur Gewissensprüfung mit oder ohne laute Antwort. Sodann die direkte Ermahnung, Warnung, Bitte, das dazwischen eingestreute Gebet, Wunsch, Seufzer des Katecheten, hie und da wohl auch endlich die förmliche Aufforderung zum Versprechen, zum Gelöbnis, zu Entschlüssen ꝛc.

Übrigens versteht es sich wohl von selbst, daß der Katechet hiemit ökonomisch zu werke gehe, und nur da Anwendung davon mache, wo die Wichtigkeit der Sache, die feierliche Stimmung und sein eigen Herz ihn dazu auffordern, damit nicht eine katechetische Formel und Floskel daraus werde.

b) Der persönliche Vortrag.

§ 33.

Gehen wir nun zu dem zweiten oben bemerkten Faktor, zur subjektiven Darstellung, zum persönlichen Vortrag über, so umfaßt dieser die ganze persönliche Haltung, wie sie sich im Ton der Stimme, im Wort, in Mienen und Geberden ausspricht, und der objektiven Darstellung entsprechen muß. Sehen wir nun hiebei auf die zwei ersten Hauptregeln der objektiven Darstellung: Gründlichkeit, Wahrheit zurück, so werden sich uns daraus auch die Erfordernisse und Regeln persönlichen Vortrags ergeben.

Der Gründlichkeit entspricht zunächst die katechetische Sicherheit. Hat nämlich der Katechet seinen Stoff und Gegenstand gründlich und nach allen seinen katechetischen Beziehungen erforscht, ist er desselben in allen seinen Teilen, im ganzen wie im einzelnen, Herr, so wird sich das im persönlichen Vortrag durch eine gewisse Sicherheit der Behandlung an den Tag legen, welche seinen Worten jene Autorität verleiht, die über die Schüler eine so eigentümliche Gewalt ausübt. Nichts wird von den Schülern so leicht bemerkt und übel benützt, als das Schwanken, die

Ungewißheit und Unsicherheit in dem, was der Lehrer, oder wie er es vortragen soll.

Diese Unsicherheit verrät sich oft schon im Ton der Stimme, geschweige denn im Stocken der Rede, in Unklarheit und Verworrenheit des Satzbaues, im ängstlichen Stillschweigen, Besinnen und Suchen. Der Katechet soll nicht einen Augenblick verlegen sein, was er sagen soll und wie er es sagen soll, so wenig als der Homilet. Eine solche Verlegenheit ist mehr oder weniger immer ein Beweis, daß er seines Stoffs nicht vollkommen Herr ist. Es ist aber leicht einzusehen, daß die katechetische Sicherheit weit schwieriger ist, als die homiletische. Hier heißt es allerdings: Übung macht den Meister.

Wer aber kaum zwei, drei Fragen thun kann, ohne wieder sein Buch oder Konzept zu Hülfe zu nehmen, bei dem kann gewiß von einer Gründlichkeit der Erkenntnis keine Rede sein. (Vgl. auch § 26).

Gleichwohl kann es auch einem geübten Katecheten begegnen, daß er einmal plötzlich den Faden verliert. In solchem Falle lasse er entweder die Antwort, oder die Frage von einem andern Kinde wiederholen, oder lege die gegebene Antwort einem andern Schüler zur Beantwortung vor, oder verlange einen biblischen Spruch als Beweis oder Erklärung ꝛc.

Dem zweiten Erfordernis der objektiven Darstellung, der Wahrheit, entspricht im persönlichen Vortrag die katechetische Würde und Freudigkeit. Die ganze Haltung, selbst Stimme und Rede müssen es bezeugen, daß sich der Katechet der Hoheit und Würde seines Gegenstandes und Amtes bewußt ist. Eine gottesdienstliche Stimmung muß das Ganze beherrschen. — Leider können sich so viele Katecheten es nicht versagen, bei einzelnen Gegenständen und Gelegenheiten ihre Witze und Späßchen anzubringen, ohne zu bedenken, wie sehr sie sich und ihrem Werke schaden! —

Nur die Wahrheit gibt auch Freudigkeit. Der Unterricht soll zugleich ein Zeugnis der Wahrheit und des Glaubens von Seite des Katecheten sein. Nur in dieser Freudigkeit, mit welcher der Katechet das Wort der Wahrheit umfaßt, findet er die Kraft der Ausdauer und Überwindung der Schwierigkeiten, die seinem Wirken und dem gehofften Erfolg entgegentreten, nur diese Freudigkeit des eigenen Zeugnisses von der Wahrheit erweckt auch in dem Herzen der Kinder ein freudiges An- und Aufnehmen. — Wo daher die Freudigkeit fehlt, wo der Katechet in sich Unlust fühlt, wo ihn sein Unterricht kalt und gleichgültig läßt, da hat er gewiß die Wahrheit in ihrer göttlichen Kraft selbst nicht erkannt und erfahren und wird es bald inne werden, daß es mit der Katechisation keinen rechten Fortgang hat. Denn nur die Freudigkeit gibt Freundlichkeit, und die Freundlichkeit gibt den Kindern Mut und Freudigkeit zur Antwort. Damit hat der Katechet viel gewonnen, sehr viel. Aber das Kind muß es fühlen, daß ihm der Lehrer Freund ist, daß er es mit all seinen Fragen und Lehren gut meint. Das gibt sich dem Kinde auch darin zu erkennen, wenn sich der Lehrer möglichst — ohne jedoch die Gesamtheit aus den Augen zu verlieren — dem Kinde, das er fragen will, nahe tritt, es ihn freundlich anzusehen bittet u. dergl. Es ist ein schlimmes Zeichen der Einschüchterung, wenn diese Annäherung des Lehrers als ein dem Kinde lästiges Verfahren betrachtet wird. Er lasse sich daher auch durch eine nicht völlig passende Antwort nicht sofort unwillig und mit scheltenden Worten wegtreiben.

Hat der Katechet sie aber erkannt und erfahren, ist er von der Wahrheit dessen, was er lehrt, lebendig durchdrungen, lebt sie in seinem Herzen, so ist es gar nicht anders möglich, als daß sich auch in seinem Vortrage eine gewisse Wärme und Lebendigkeit in Stimme, Rede, Miene und Gebärden ausspreche. Es hat zwar der eine

vor dem andern mehr oder weniger Lebendigkeit in seinem Wesen von Natur, und nicht selten geschieht es, daß eine allzugroße Lebendigkeit der Mienen und Gebärden der katechetischen Würde Eintrag thun. Gerade diese natürliche Lebendigkeit muß daher ebenso durch die Wahrheit selbst gemäßigt werden.

Es gibt Katecheten, die keine Frage thun können, ohne beständig auf- und abzulaufen; wieder andere, die beständig auf einen Platze stehen bleiben und aus dem Context zu kommen fürchten, wenn sie sich in Bewegung setzen; wieder andere, die durch ihre Aktionen und Gebärden die Antwort verraten helfen wollen. Lauter Unnatürlichkeiten und Angewöhnungen, vor denen sich der Katechet zu hüten hat.

Wenn das Herz warm ist, so verleiht es von selbst dem Vortrag diejenige Wärme, die auch das Herz des Zuhörers erwärmt, die Salbung, die auch im äußern Vortrag den göttlichen Ursprung, die himmlische Quelle dessen, was vorgetragen wird, verrät und erkennen läßt. Nur was vom Herzen geht, dringt zum Herzen. Es ist besser, wenn wie Augustin klagt (de catech. rud. c. II.), die Zunge dem Herzen nicht genug thut, als wenn das Herz der Zunge nicht beistimmt und beisteht.

In der Vereinigung von Gründlichkeit und Wahrheit mit der Sicherheit, Freudigkeit und Wärme kann der Katechet sicher darauf rechnen, daß seine Katechese eindringlich und anregend wirkt.

Hiemit haben wir recht eigentlich das Feld betreten, das der pastoralen und seelsorgerlichen Thätigkeit eignet.

Freilich hinter dem allen muß noch ein tieferes Motiv walten, das sich in diesen Einzelheiten bewähren soll: Der Katechet habe für alle Kinder die gleiche Liebe.

Die Liebe scheint zwar zunächst eine Naturgabe zu sein, davon der eine mehr, der andere weniger hat, und wonach sich der eine mehr als der andere zu den Kindern gezogen

fühlt. Allein es gibt auch eine Liebe, die mehr ist und höher steht. Es ist die aus der Liebe Christi sprossende Liebe zu den Seinen; und die soll und kann jeder Katechet haben. Der Gedanke an den hohen Wert der menschlichen Seelen, die Christus mit seinem Blute erkauft, in der Taufe mit seinem Geiste beschenkt und zu seinem Eigentum erklärt hat, und welche der Katechet von Christo dem Erzhirten gewürdigt ist dem Kinde zum Bewußtsein, geistigen Besitz und Genuß, und so recht eigentlich zu Ihm selbst zu bringen: dieser Gedanke muß den Katecheten beständig begleiten. Ehe Jesus dem Petrus die Weide seiner Schafe und Lämmer befahl, legte er ihm die Frage vor: Hast du mich lieb? Ohne diese Liebe ists ein gezwungen und gedrungen Werk, dem Katecheten zur Last, den Katechumenen zum Druck. „In der Liebe der Kinder, sagt der alte Rambach, muß sich ein Katechet den lieben Heiland selbst zum Muster vorstellen, und ein jedes Kind also ansehen, als ob es ihm von Christo selbst übergeben und ihm dabei gesagt worden: Nimm hin dies Kindlein und säuge mirs, ich will dirs lohnen. 2. Mos. 2, 9.“

Diese Liebe ist es, die auch diejenige Sanftmut und Geduld ins Herz gibt, welche auch bei den wenigst begabten oder vernachlässigsten Kindern dauernd nachhält. Ein Geistlicher, der sich in dieser Hinsicht kannte, schrieb mit großen Buchstaben auf ein größeres Blatt Papier: Halt im Gedächtnis Jesum Christum — und hing sich das Blatt im Unterrichtszimmer auf, um diese Worte stets vor Augen und im Herzen zu haben. Kinder sind Sünder von Natur, gleich wie wir Katecheten, und jede Ungeduld des letzteren ist nicht weniger Sünde als die Unart der ersteren, wodurch sie hervorgerufen wird; und die unartigsten und schwächsten bedürfen um so mehr unserer Liebesgeduld. Zur Illustrierung dieser allerdings nicht gerade leichtesten Katechetentugend führe ich auch noch das von Zezschwitz (II. 2. 2 S. 396) angeführte Beispiel an,

das Büchsel in den Erinnerungen aus seinen Erfahrungen als Landgeistlicher erzählt: „Bei einer Schulvisitation fand ich einen Knaben ohne Strümpfe und Schuhe, wie die andern Kinder, aber er war in hohem Grade zerlumpt und zerrissen, sah auch sonst sehr wild und roh aus. Der Lehrer hatte ihn auf den ersten Platz gesetzt, und als ich ihn fragte, weshalb er das gethan, antwortete er so laut, daß es alle Kinder hören konnten: „„Das ist ein seltener Gast, den muß man besonders ehren, und als er heute kam, fiel mir das Wort des Herrn Jesu ein: Wer ein solches Kind 2c., und darum habe ich ihm den ersten Platz angewiesen."" Dabei streichelte und liebkoste er den Knaben, was ihm gewiß lange nicht geboten war. — Da dachte ich, von dem Manne ist etwas zu lernen. Hernach hörte ich von dem Lehrer, daß dieser Knabe ein sogenannter Hütejunge, ein arger Dieb sei, aber mit fester Zuversicht setzte der Lehrer hinzu: Ich will ihn schon herum bringen, wenn ich ihn nur erst habe. — Und es ist ihm auch gelungen. Ich habe den Jungen eingesegnet und große Freude an ihm gehabt," schließt Büchsel. — Ehre dem Lehrer, der solches that, und Ehre dem, der es ihm nachthut!

Aber Freudigkeit, Liebe, und Sanftmut dürfen nicht den Ernst aufheben, mit dem der Katechet, wie seinen Gegenstand, so auch seine Schüler behandeln muß. Dieser Ernst bezieht sich zunächst auf rechte Disziplin und geistliche Zucht. Gute Disziplin ist halbe Lehre; aber sie ruht zumeist in der ernsten, würdigen Haltung des Katecheten seinen Schülern gegenüber. Eine besondere Bethätigung dieses Ernstes besteht in der lobenden Anerkennung des Guten und in dem strafenden Tadel des Bösen, wo und wie es ihm an den Kindern entgegentritt. Besondere Belohnungen (Hirscher 654 ff.) sind durchaus unzweckmäßig. Es ist verkehrt, wenn man behauptet, daß wo Strafen stattfinden auch Belohnungen stattfinden müßten. Es ist dies eine Ansicht, die ebenso der Stellung

des Menschen Gott gegenüber, dem ganzen Charakter der göttlichen Offenbarung, dem ganzen Geist und Sinn des Christentums entgegen ist, als sie der innern Entwicklung der Jugend eine ganz falsche Richtung zu geben geeignet ist. (Vrgl. § 22 S. 164).

Ob auch körperliche Züchtigung als Strafe eintreten dürfe oder nicht, läßt sich wohl nicht so schlechthin bestimmen. Wohl dem Katecheten, der nie in solche Lage versetzt wird. Soviel aber dürfte unwidersprechlich sein, daß sie nie vom Katecheten selbst als solchem, und nie in der katechetischen Stunde ausgeführt werden sollte.

Es ist daher eine ganz entsprechende Forderung, daß der Geistliche den Religionsunterricht, sei es in der Kirche oder in dem Pfarrhause, im Amtskleid geben solle. Der Schlafrock (!) insonderheit ist schlechthin verwerflich!

Der heilige Ernst des Katecheten fordert aber auch, daß der Katechet das ganze Leben seiner Katechumenen im Auge behalte. Es ist eine falsche Ansicht, wenn der Katechet glaubt, seine Thätigkeit reiche nicht über die vier Mauern seines Unterrichtszimmers hinaus. Es ist ein väterlich-seelsorgliches Verhältnis, in welchem der Katechet zu seinen Kindern steht. Wer weiß nicht, wie viel durch das öffentliche Leben verdorben, und das fröhliche Gedeihen der christlichen Saat gehemmt und gehindert wird. Sehen nun die Kinder gar, daß sich der Lehrer nicht um ihr Privatleben bekümmert, so geben sie sich nicht bloß um so sorgloser hin, sondern es muß der grundverderbliche Irrtum im Herzen sich festsetzen, als ob es in That und Wahrheit nicht auf das Leben bei ihnen abgesehen sei. Der Katechet hat ohnehin wenig Macht und Gelegenheit, in das öffentliche und häusliche Leben seiner Katechumenen bildend und leitend einzuwirken; um so entschiedener muß daher das Bewußtsein in diesen lebendig erhalten werden, daß sie ein beständiges Augenmerk ihres Lehrers sind, und daß ihr Leben als Zeugnis der Frucht des Wortes und

ihres Glaubens gilt. Er lasse sich daher über einzelne Pflichten des Christentums offen Rechenschaft geben, z. B. über Privaterbauung, Besuch des Gotteshauses, Feier des Sonntags überhaupt, Lektüre, Wohlthätigkeitssinn 2c.; gebe aber vor allem selber ein gutes Vorbild und Beispiel, und helfe durch Mitteilung guter Lesebücher nach.

Daß sich endlich mit diesem allen die strengste Unparteilichkeit verbinden müsse, sollte wohl kaum der Erinnerung bedürfen. Es ist allzunatürlich, daß sich der Katechet zu einzelnen seiner Schüler mehr hingezogen fühlt, sich lieber mit ihnen beschäftigt, und dadurch die gleiche Berücksichtigung aller leicht versäumt. Der Katechet darf keinen Liebling kennen. Auch hierin, nicht bloß in Lob und Tadel, Anerkennung und Strafe, muß sich die Unparteilichkeit zeigen. Die Jugend hat hiefür ein feines Gefühl.

Daß bei einer zweckmäßigen Behandlung des katechetischen Subjekts auf die Verschiedenheit des Alters, Geschlechts und Naturells sehr viel ankomme, wird niemand bezweifeln. In Bezug auf das Alter und Geschlecht ist das Nöthige bereits früher bemerkt worden (vgl. § 24.), und es bedarf in der That hier nichts, als der Bemerkung, daß der Katechet in seinen Forderungen stets hierin die billige Rücksicht nie vergesse.

Was aber die Verschiedenheit des Naturells betrifft, so gilt hier die Forderung, daß der Hirte seine Schäflein genau kennen lerne. Er beachte hiebei nicht bloß die graduelle Verschiedenheit der geistigen Fähigkeiten und Gaben, nach welcher das eine Kind schneller faßt, leichter lernt, schärfer denkt und sicherer behält als das andere, wobei es also ungerecht wäre, gleichen Maßstab der Beurteilung in ihren Leistungen anzulegen, sondern auch die Verschiedenheit des Temperaments und Charakters. Anders will der Schüchterne und Verzagte behandelt sein, anders

der Verstockte, anders der Flüchtige, der Rasche, der Vorlaute ꝛc.

Es ist Aufgabe des Katecheten, durch zweckmäßiges Entgegentreten, durch Anregung der entgegengesetzten Kräfte diejenige Einheit der Entwickelung herbeizuführen, wie sie das christliche Leben fordert. Es ist die Hoheit des christlichen Lebens, daß es durch die Kraft des göttlichen Geistes alle menschlichen Kräfte in seinen Dienst nimmt, ausgleicht und in höherer Einheit zusammenfaßt, ohne die Eigentümlichkeit des persönlichen Charakters aufzuheben oder zu zerstören. Diesem Geiste allein gelingt es, dem Leichtsinnigen, Zerstreuten, Veränderlichen Stetigkeit, Beharrlichkeit und Ernst zu schenken, ohne die Leichtigkeit und Beweglichkeit seiner geistigen Schwingen selbst aufzuheben.

Diesem Geiste gelingt es aber auch die Heftigkeit und Hastigkeit des cholerischen Temperaments durch entgegengesetzte Umsicht und Besonnenheit zu mildern, ohne die innere Schnell- und Spannkraft zu lähmen. Mit diesem Geiste Gottes im steten Bunde wirke der Katechet und er kann eines segensreichen Erfolgs gewiß sein. Überall und jederzeit wirds nicht gelingen, auch beim besten Willen und gewissenhaftester Treue. Aber das kann den nicht verwundern, noch seinen Mut lähmen, der den Menschen kennt, und weiß, daß weder der da pflanzt, noch der begießt, etwas ist, sondern allein der Herr, der das Gedeihen gibt.

Zweites Kapitel.

Darstellung in Rücksicht auf die Verschiedenheit des Textes.

§ 34.

Die Einteilung des Stoffvorrats für den katechetischen Unterricht ist eine verschiedene, nachdem man sie entweder nach der Quelle, oder nach dem inhaltlichen Charakter ordnet, oder den verschiedenen Hauptlehrarten unterstellt. Der neueste Katechet Schütze teilt die Katechese nach der Quelle des Stoffs in Katechismus-, Spruch-, und Gleichniskate-

chesen; nach dem Inhalt in ethische (Gebote), dogmatische (Glaubenslehren II. Hauptstück) und Gebetskatechesen (Bitten). Palmer unterscheidet in der Unterweisung in der kirchlichen Lehre: Tradition, Schrift und Katechismus. Kübel unterscheidet biblische Geschichte, Bibelkunde und Katechismus. Zezschwitz, welcher die Einteilung des Gesammtstoffs auf die drei katechetischen Lehrarten, die offenbarungsmäßig-positive, die dialektisch-didaktische und die teleologisch-paränetische, basiert, teilt der ersteren die biblische Geschichte, der zweiten den Lehrbegriff (biblisch kirchliche Lehre) zu; der dritten fällt dann kein spezifisch unterschiedener Stoff zu, sondern es stehen derselben alle Stoffe zu Gebote (Biblische Geschichte, Katechismus, Bibelsprüche und Gleichnisse). Eine prinzipiell konsequente Durchführung scheint uns in allen Einteilungen mehr oder weniger zu fehlen.

Wir haben früher die katechetischen Stoffe nach ihrem inneren Charakter in den historischen, dogmatischen und ethischen zerteilt. Es war dies nach unserer Ansicht für die damalige Zeit, so lange der für die katechetische Unterweisung vorhandene Stoff noch nicht in bestimmter Katechismusform fixiert war, die der Sache entsprechendste Einteilung. Seitdem ist es anders geworden. Der katechetische Stoff ist mit Einschluß der biblischen Geschichte geradezu ein gegebener, und zwar in bestimmter Form, in bestimmtem Maß und bestimmter Aufeinanderfolge gegebener, beziehungsweise eingeführter und vorgeschriebener. Trotzdem könnten wir auch jetzt noch ganz wohl diese Einteilung beibehalten, indem sich unter dieselbe die einzelnen Katechismusteile (Hauptstücke) leicht unterordnen ließen. Denn darüber dürfte wohl kein Zweifel sein, daß die Gleichnisse keine eigene Stoffsparte ausmachen, sondern zur biblischen Geschichte gehören. Ebensowenig ist es zweifelhaft, daß die drei Glaubensartikel den dogmatischen Inhalt gewähren, und die zehn Gebote sowie das Vater Unser zu dem ethischen Stoffteil zu rechnen sind.

Hiemit ist die altkirchliche Katechismustrilogie vollendet nach dem Ausspruch Luthers: In diesen dreien Stücken (die 10 Gebote, der Glaube und das Vaterunser) steht es schlecht und kurz alles, was einem Christen zu wissen not ist. Nur in Beziehung auf die letzten drei Hauptstücke, Taufe, Abendmahl und Beichthandlung könnte es zweifelhaft scheinen, ob sie zum dogmatischen, oder zum ethischen Teil (Ethos im höheren Sinn als von bloßer Moral genommen), zu rechnen seien. Zum ersteren deswegen, weil sie sich an die Glaubenslehre von der Vergebung der Sünden anschließen, zum zweiten, dem ethischen Teil, sofern sie sich sowohl historisch, als in ihrem inneren Wesen an das Vaterunser anschließen, und den Teil erweitern und ergänzen, daß der Mensch nach dem Ausspruch Luthers wisse, wie er das, was ihm fehlt und im Glauben dargeboten ist, finden und sich holen, und aneignen soll, also was ihm zu thun obliegt, um die von Gott dargebotene Hand des Heils zu ergreifen. Da jedoch in jedem Fall die Ordnung der Katechismusstücke mehr oder weniger unterbrochen wäre, so ziehen wir es in dieser unserer neuen Bearbeitung vor, uns einfach an die Katechismuseinteilung, mit dem dem Katechismus vorgängigen biblischen Unterrichtsstoff, zu halten.

Dabei haben wir jedoch nichts weniger im Sinn, als eine vollständige Darlegung und Bearbeitung dieser Stoffe oder eine katechetische Vorarbeit als Muster für die katechetischen Nacharbeiten zu geben. Vielmehr möchten wir nur auf diejenigen Punkte hinweisen und aufmerksam machen, die uns für die Behandlung im allgemeinen von wesentlicher Bedeutung scheinen, aber nicht selten übersehen oder vernachlässigt werden.

1) Die biblische Geschichte.

Was von dem biblischen Geschichtsunterricht überhaupt zu sagen ist, und namentlich über die Anordnung und den stufenweisen Gang, das ist bereits in den §§ 21 ff. erörtert

worden, worauf wir hier zurückweisen. Auch über die Art und Weise der sprachlichen Darstellung, ob in freier Erzählung oder mit den genauen Worten der lutherischen Übersetzung, haben wir uns bereits ausgesprochen, und fügen hiezu nur noch folgendes bei. Ob in einem Handbuch der biblischen Geschichte für den Schulunterricht selber von der biblischen Erzählungsweise abgewichen werden solle, ist darum schwieriger zu bestimmen, weil es darauf ankommt, für welches Alter es bestimmt ist. Für die unterste Klasse können wir nur dafür stimmen, wenn es auch nur in möglichster Schonung der biblischen Erzählungsweise geschehen soll. Soll das Handbuch aber für die ganze Unterrichtszeit gelten, so würden wir mehr für Beibehaltung der biblischen Form stimmen müssen, einmal weil in den späteren Klassen auch das Bibellesen mit dem biblischen Geschichtsunterricht verbunden wird, und sodann, weil namentlich bei geteilten Schulen jeder Lehrer seine eigene Art der freien Darstellung hat und es daher gut ist, dem gegenüber den ursprünglichen, sicheren Text zu haben.

Was dagegen den Lehrer betrifft, so müssen wir dessen ganze Freiheit in der formellen Darstellung in Anspruch nehmen. Wir wollen dabei nicht fragen, was dem Lehrer eine schwerere Aufgabe sein möchte, die biblische Geschichte wörtlich (d. h. Wort für Wort) auswendig zu lernen, oder sich den Inhalt so anzueignen, daß er ihn in freier Darstellung reproduzieren kann. Jedenfalls kann die Lebendigkeit und Wärme der Darstellung nur im letzten Fall zu ihrem Rechte kommen. Und das ist's ja, was vom Lehrer verlangt werden kann und soll. Er soll nicht zeigen, daß er die Geschichte und wie er sie auswendig gelernt habe und daß seine Erzählung eine eingelernte ist, sondern daß sie ihm zum geistigen Eigentum geworden, ihn in ihrem Wesen und ihrer Tendenz durchdrungen hat, in ihm so zu sagen lebt und lebendige Gestalt gewonnen hat, die er den Kindern lebensvoll darstellt. Ist dem nicht so, so wird

der Lehrer immer wieder ins Buch schauen müssen und seine Erzählung wird steif und ungelenk. „Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden, der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit erzählen könnte," sagt der Altmeister Dinter. Dürfte wohl auch bis zu einem gewissen Maß auf unsere Pfarramtskandidaten anzuwenden sein.[1])

Wir finden aber in dieser freien abgerundeten Erzählungsweise des Lehrers und Katecheten noch einen Vorzug und Vorteil auch für die Jugend selber. Auch sie wird sich dadurch an eine unserer Schriftsprache mehr angemessenen abgerundeten Darstellungsweise gewöhnen, wenn sie die Geschichte wiedererzählen soll. Es lautet gar zu ungeschickt und zerhackt, wenn von Kindern der späteren Jahre bei ihrer Erzählung stets das: „und da hat 2c. und da ist 2c. und der Abraham ist 2c. und die Sarah hat 2c. 2c." wiederkehrt, wo alle logische Satzverbindung fehlt und man mit Sicherheit darauf rechnen kann, daß eben da wo, und darum weil diese fehlt, auch die eigentliche logische Gedankenverbindung und der Gedankengang nicht erkannt ist und der zerhackte Stil eintritt. Würde ein Lehrer einen solchen Stil bei einem Aufsatz im deutschen Sprachunterricht gut heißen und dulden? Man wende nicht ein: die Bibel erzählt eben so. Denn fürs erste ist nicht zu vergessen, daß die Bibel nicht die Absicht hat, eine Erzählung für sich als abgeschlossenes Ganzes darzustellen, wie wir sie hier zu besprechen haben. Sodann darf ebensowenig außer acht bleiben, daß die Bibel, namentlich in ihrem rein historischen

---

[1]) Als Muster solcher Darstellungweise führt Zezschwitz Löhr an. Auch Adelberg kann als Vorbild aus neuerer Zeit genannt werden. Vor allen aber möchten wir das Lehrbuch der biblischen Geschichte von Flügge empfehlen, sowie die bereits erwähnte biblische Geschichte für den evang. prot. Religionsunterricht in Schule und Haus, mit Erläuterungen von Höchstetter 1879. Letzteres nicht bloß um der Darstellungsform, sondern um des reichen Stoffinhalts zur Bearbeitung und Vorbereitung für die Katechese willen.

Teil in der Sprachweise des israelitischen Volkes seiner Zeit verabfaßt ist, in der hebräischen Sprache, die gerade an Satzverbindungspartikeln nicht eben reich ist. Luther aber hat es mit Recht für Übersetzungspflicht gehalten, die biblische Erzählungsweise in ihrer kindlich einfachen Form getreulich und urkundlich wiederzugeben. Es verrät daher immer eine große — zum wenigsten gesagt — Pedanterie, wenn ein Visitator, wie uns das oft geklagt wurde, auf die wörtliche Einprägung soviel hält, daß es eine Note weniger einträgt, wenn daran ein Tüpfelchen fehlt! Es ist das eine übertriebene Rigorosität, wie es in früherer Zeit eine übertriebene Liberalität gab, die sich bis ins Geschmacklose und Lächerliche verlor.

Bei der Behandlung der biblischen Geschichtserzählungen als Lehrtexte nach ihrer stofflichen Seite handelt es sich hier zunächst und hauptsächlich um die rechte Auswahl für den biblischen Geschichtsunterricht. Im allgemeinen haben wir § 12 als Grundsatz ausgesprochen, daß materiell alles, was nicht zur Lehre vom Reiche Gottes gehört, ausgeschlossen bleibe, und nichts was dazu gehört, weggelassen werden dürfe. Dies ist nun freilich ein sehr allgemeiner und formaler Grundsatz, bei dem wir auch hier stehen bleiben müssen. Denn anzugeben, was im einzelnen zum Reiche Gottes gehört und was nicht, und dazu die Gründe anzugeben, würde — abgesehen davon, daß, soviele Lehrbücher wir darüber haben, die Meinungen über Maß und Zahl weit auseinandergehen, und über das Bedürfnis sich ebensowenig Übereinstimmung findet — für unsern Zweck viel zu viel Raum fordern und am Ende doch für überflüssig angesehen werden können. Aber jedenfalls enthält jener Grundsatz das Geständnis, daß beim katechetischen Unterricht und der biblischen Geschichte manches weggelassen werden könne, und die Folgerung, daß insonderheit in einem Lehrbuch für die Schulen geradezu manches weggelassen werden müsse, wenn es eben seiner Bestimmung

nach nicht eine Wiederholung des ganzen Bibelinhalts sein soll, sondern ein Auszug dessen, was man zur Anschauung der Entwickelung des Reiches Gottes für nötig erachtet.

Aber auch für die Zeit oder für das Alter der Kinder, wo ihnen neben oder auch statt des biblischen Geschichtsauszugs die Bibel selbst behufs des Bibellesens in die Hand gegeben wird, und das Lesen unter der Leitung des Lehrers geschieht, ist ein solches Übergehen einzelner Partieen von selbst geboten. Um was es sich aber hier hauptsächlich handelt, das sind die anstößigen Partieen, die in der Bibel vorkommen. Denn daß sie vorkommen, kann ja nicht geleugnet werden, und daß sie nicht für die jugendliche Lehrzeit da sind, eben sowenig. Die Bibel verschweigt sie nicht, weil sie an sich nicht ausschließlich für die Jugend da ist, sondern für Jung und Alt. Sie ist zugleich Weltgeschichte,[1]) und als solche die Trägerin der Offenbarungen Gottes zur Entwickelung seines Reichs und ein Spiegelbild der Menschheit auch in ihren Verirrungen und Sünden. Aber für die Lesetexte steht die Auswahl bei dem Lehrer. Er hüte sich aber, den Kindern dabei etwa bemerklich zu machen, das oder das Kapitel oder die und die Geschichte lesen wir nicht. Und wenn er sich zugleich von der Auswahl des Lehrhandbüchleins leiten läßt, so braucht er das, was dort etwa als anstößig weggelassen ist, vor den Kindern nicht zu rechtfertigen.

Ist aber einmal den Kindern die Bibel in die Hand gegeben, so kann er freilich nicht dafür stehen, ob dies oder jenes nicht zu Hause gelesen wird, aber er ist dafür auch nicht verantwortlich. Selbst eine Warnung vor dem Lesen dieses oder jenes Kapitels oder Abschnitts würde ohne Zweifel bei vielen Kindern das Gegenteil zur Folge haben. Er warte es also ruhig ab, ob irgend ein Anstoß sich ergibt. Er selbst hat nicht die Aufgabe, darauf aufmerksam zu machen.

---

[1]) Vergl. oben § 8.

Es wird sich also von selbst ergeben, daß z. B. bei der Geschichte Lots, die nicht ganz umgangen werden kann, jedesfalls ein näheres Eingehen auf das Preisgeben seiner Töchter an den Pöbel zu Sodom vermieden, sowie bei dem Vorfall zwischen Noah und Ham, wenn derselbe zur Besprechung kommt, jede nähere Erörterung umgangen, die Geschichte der Blutschande der Töchter Lots oder wie die des Juda mit der Thamar (überhaupt das ganze 38. Kapitel im 1. B. Mos.) gar nicht zum Lesen gebracht werde. Indes wird immerhin noch ein und das andere vorkommen, das nicht umgangen werden kann, und wird daher die Frage, wie solche Stellen oder Erzählungen zu behandeln seien, nicht überflüssig sein. Wir stellen folgende Regeln dafür auf:

1) Vor allem sei der Katechet mit jenem heiligen Ernste angethan, den der Gegenstand an sich und insbesondere dem jugendlichen Herzen gegenüber und dem katechetischen Zweck gemäß erfordert. Von der eigenen sittlich gehobenen Stimmung geht ein Einfluß auf die Kinder über. Der Katechet muß sich erhaben fühlen über den Standpunkt gemeiner Betrachtungsweise, es muß in ihm selbst, in seinem ganzen Wesen, Ausdruck und Haltung das Bild sittlicher Erhabenheit den Kindern anschaulich werden, es muß sich die sittliche Kraft des Glaubens, das Bewußtsein und Gefühl des Siegs bei aller Anerkennung der menschlichen Schwachheit ausdrücken.

2) Er lasse sich nicht weiter und tiefer ein, als der Wortlaut ihn führt. Das Kind von 12 Jahren ist im allgemeinen gewiß noch nicht so verdorben, daß es z. B. bei der Geschichte Josephs die Worte des Weibes Potiphars: „Schlafe bei mir" über diese Worte, wie sie lauten, hinausginge, und der Katechet hat sich eben nur an diese Worte selbst zu halten, und dieses Begehren selbst, nach dem Wortlaut als etwas Unschickliches, Unsittliches, Sündliches zu behandeln, und er wird dadurch mehr Sittlichkeit begründen, als wenn er das Unsittliche tiefer

zu suchen und zu zeigen thöricht genug wäre. — Bei Kindern späteren Alters wird es besser sein, dies sogleich mit dem Namen Ehebruch zu bezeichnen, statt bloß den Ausdruck zu gebrauchen: „sie wollte ihn verführen," wo die Frage: wozu denn? gar zu nahe liegt; oder auch: „sie wollte ihn zur Sünde verführen", wo die Frage, zu welcher Sünde ebenso nahe liegt, daß sie unvermeidlich wird. Die Sünde des Ehebruchs ist diesen Kindern aus dem 6. Gebot bereits ins Licht gestellt. Aus diesem Grunde finden wir auch die Geschichte Davids mit Bathseba nicht so verfänglich, als sie von manchen gehalten wird.

3) Er führe ein strenges Gericht über jede unsittliche und ungerechte Handlung vom christlich-sittlichen Standpunkt aus. Man achte und beurteile nie eine Sünde geringer, weil sie von einer biblischen Person ausgeübt wurde. Nur gar zu gern trägt der Leichtsinnige das heidnische: Jupiter hoc fecit, cur non ego homuncio? auf die Männer Gottes in der h. Schrift über. Die biblischen Personen sind uns nicht als Muster der Vollkommenheit aufgestellt. Wir haben nur ein Vorbild, dessen Fußtapfen wir unbedingt folgen sollen, das ist Jesus Christus. Alle übrigen fallen in das Urteil und Gericht des göttlichen Gesetzes und Wortes in ihren einzelnen Handlungen. Man glaube nicht, daß es dem Ansehen der Schrift zu nahe trete, wenn man das Urteil über die schlechte Handlung einer biblischen Person entschieden ausspricht. Im Gegenteil gibt uns die heil. Schrift selbst oft genug Gelegenheit, Winke und Stoff, das Verwerfliche der Handlungen, teils aus unmittelbaren Mißbilligungen Gottes, teils aus den daraus entstandenen Folgen und Strafen von Gott oder nach Gottes Leitung und Zulassung, hervorzuheben. Vgl. Abrahams Unredlichkeit (Halblüge) 1. Mos. 12 und 20. wodurch er sein Weib in die Gefahr stürzte; Hams Verfluchung 1. Mos. 9, 25; Nathans Predigt an David 2. Sam. 12; u. A.

4) Je strenger aber die Sünde selbst und an sich beurteilt wird, desto mehr muß auf der anderen Seite für die Personen alles das angeführt werden, was zu ihrer Entschuldigung angeführt werden kann und muß; damit keine Leichtfertigkeit in Betrachtung der in der Schrift selbst als ehrwürdig hingestellten Personen begründet werde, vielmehr die Kinder gewöhnt werden, mit Ehrerbietung zu reden von dem, was in der heil. Schrift vorkommt und auf sie Bezug hat. Bald ist es der ganze alttestamentliche Standpunkt, der theokratische und pädagogische Zweck des Mosaismus z. B. bei Ausrottung der Kananiter, bei Blutrache, bald der allgemeine Standpunkt der damaligen Welt, der zunächst nur noch die äußere Gesetzlichkeit erreicht, der den tiefern Sinn und den höheren Gesichtspunkt des Evangeliums noch nicht kennt, z. B. bei doppelten Ehen, Vielweiberei, Jakobs List u. dergl., bald die Herzenshärtigkeit des israelit. Volks, z. B. bei den Ehescheidungen (Matth. 19, 8), bald der Gedanke an die menschliche Sündhaftigkeit und Schwachheit überhaupt, bald aber auch die darauf folgende ernstliche Buße, was das Urteil über die Person mildert, und einerseits zur Billigkeit gegen sie, andrerseits zur strengen Prüfung unserer selbst auffordert; wie denn überhaupt diese Anwendung auf uns selbst stets viel milder stimmt.

5) Endlich aber suche der Lehrer den Eindruck der Geschichte durch die Kraft der Lehre zu überwinden. Es ist wohl keine Frage, daß eine Geschichte, wenn sie von irgend einem Lehrpunkte aus beleuchtet wird und nur zum Beweis, zur Erläuterung benützt wird, in einem ganz andern Licht und unter ganz anderer Farbe erscheint, als umgekehrt. Auf den ersten, auf den vorgehenden Eindruck kommt gar viel an; durch ihn wird der nachfolgende überwogen, ja das Auge des Geistes ist bereits präoccupiert und geht leichter über etwaige

anstößige Einzelheiten der nachfolgenden Geschichte hinweg. Geht die Geschichte voran, so wird die nachfolgende moralische Anwendung mehr oder weniger an ihrer Kraft verlieren. Es möchte daher zu raten sein, daß der Katechet bei solchen Geschichten immer auch vorher einen sittlichen Totaleindruck zu gewinnen suche.

Außer der Rücksicht auf die Wahl des Textes haben wir noch einiges über die biblischen Texte selbst zu bemerken.

Tritt nämlich das Einzelne nicht sowohl als selbständiger Lehrtext, als selbständiges Ganze, sondern als Glied der Offenbarungskette auf, so versteht sichs wohl von selbst, daß seine Anwendung zur Lehre, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit (2. Tim. 3, 16.) nicht ausgeschlossen ist; vielmehr ist uns die biblische Geschichte im ganzen wie im einzelnen zum Exempel und Vorbild geschrieben Röm. 15, 4. 1. Kor. 10, 11. Jedoch ist dies nur das zweite, nur das untergeordnete Moment. Das erste ist, daß das Einzelne im Lichte des Ganzen aufgefaßt und die Offenbarung des Rats und Willens Gottes zum Heil der Welt, die Führung Gottes zu diesem Zweck, nachgewiesen, erkannt, und geglaubt werde. So findet sich z. B. in der Jugendgeschichte Mosis ein sprechendes Beispiel der rettenden Hand Gottes, der göttlichen Vorsehung zur Erhaltung eines Menschen; aber seine Bedeutung in der Kette des Ganzen der Offenbarung erhält diese Historie erst durch die Beziehung Mosis zu der Absicht Gottes, sein Volk aus Egypten zu erlösen, also in dem ganzen Plan Gottes, nach welchem auch das größte menschliche Hindernis nur zur Ausführung helfen mußte, indem Moses gerade auf diese Weise zu seinem Berufe tüchtig ward. — Dasselbe Verhältnis findet bei allen bedeutenden Geschichten des alten Testaments, eines Noah, Abraham, Joseph ꝛc. statt.

Besonderer Erwähnung verdienen in dieser Beziehung hier die einzelnen Handlungen und Wunder Christi. Sie scheinen zunächst mehr in die zweite Klasse, unter die Ge-

schichten für sich, zu gehören. Indes stehen sie mit der Person Christi so sehr in Verbindung und genauer Beziehung, daß sie als Handlungen des Erlösers auch den Charakter von Erlösungshandlungen mehr oder weniger an sich tragen; so wie ja namentlich die einzelnen äußeren Erscheinungen des menschlichen (leiblichen) Elends, denen Jesus hilfreich begegnete, nur Zeugnis und Abbild der allgemeinen (geistlichen) Not sind, welcher abzuhelfen der Sohn Gottes auf Erden erschienen ist. Er trug unsre Sünde Joh. 1, 29. Jesaias 53, 5. 6; und unsere Krankheit, Jesaias 53, 4; und Matth. 8, 16. 17. — Daher kann man dieselben a) als Beweise der helfenden rettenden Hand Jesu überhaupt hinstellen und betrachten; aber auch b) im Einzelnen auf die Analogie mit der Erlösung von den Sünden eingehen, z. B. bei der Heilung der Aussätzigen, des Stummen, der Gichtbrüchigen 2c. als Bilder unseres Sündenelends in verschiedenen Beziehungen.

Überhaupt aber ist hier wie bei der Behandlung aller weiteren Texte auf die für die Einzelkatechese (§ 26) aufgestellten Erfordernisse hinzuweisen.

Bei der Behandlung von Historien als Trägern bestimmter Wahrheiten und Lehren für sich kann nun die treffende Lehre entweder vorher ausdrücklich angegeben sein, um durch die Geschichte erläutert und anschaulich gemacht zu werden, oder es soll dieselbe erst aus der Geschichte gefunden werden. (Hiebei ist denn maßgebend was in den früheren §§ über analytisches und synthetisches Verfahren, über die Regeln der Darstellung nach Gründlichkeit, Wahrheit und Lebendigkeit 2c. erörtert ist).

Dasselbe gilt von den Gleichnissen, an denen das Neue Testament so reich ist. Der Unterschied von Parabel und Fabel ist bereits schon früher zur Besprechung gekommen. Der Unterschied von der rein geschichtlichen Erzählung liegt darin, daß die Parabel zwar der Form nach die Gestalt einer Geschichte annehmen kann, aber nie sagen und erzählen will,

ob etwas oder was wirklich geschehen ist, sondern was entweder zu geschehen pflegt oder was geschehen soll. Hier ist daher vor allem die Tendenz, im dem Gleichnis zu Grunde liegt, die genaueste Lehre die Gleichnisse zu urgieren und herauszuheben, da die Gleichnisse mit den historischen Texten überhaupt das gemein haben, daß sie, gleich den geschliffenen Edelsteinen eine Mannigfaltigkeit von Lichtstrahlen darbieten und dadurch gerade den Einheitsgedanken erschweren. Man nehme z. B. das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Welch eine Mannigfaltigkeit von Lehrbeziehungen lassen sich in demselben finden; und wie oft werden dieselben oder eine derselben zur Hauptsache gemacht, und gerade die Haupttendenz, die Antwort auf die Frage: Wer ist mein Nächster? und die feine Art der Lösung dieser Frage wird übergangen. Dieser Haupttendenz gegenüber behalten zwar die einzelnen Nebenzüge sowohl für das Ganze der Parabel, als für die Lehr-Verwerthung ihren relativen Wert, aber sie müssen in ihrer untergeordneten Stellung erkannt sein.

Was bei Vergleichungen überhaupt den sogenannten Vergleichungspunkt (tertium comparationis) betrifft, so hat derselbe seine katechetische Verwertung mehr bei der Erklärung von kürzeren Aussprüchen, als in der ausführlichen Darstellung der Gleichnisse, z. B. Psalm 1, 3. 4; Psalm 103, 14. 15; wenn er nicht, was allerdings bei einigen kleineren Gleichnissen des Neuen Testaments der Fall ist, von selbst nahe gelegt ist (z. B. Mtth. 13, 44 ff). Jedenfalls aber ist darauf zu sehen, daß man bei der Ausscheidung des Bildes von der durch dasselbe dargebotenen Sache oder Wahrheits-Lehre genau zu Werke gehe. So geschieht es z. B. nicht selten, daß bei dem Gleichnis vom ungerechten Haushalter Luc. 16, Vers 8: der Herr lobte den ungerechten Haushalter, unter dem Herrn sofort Gott der Herr selbst verstanden wird.

Selbstverständlich ist es, daß wenn die biblischen Histo-

rien bloß als Beleg und Beweisstellen dienen, eine selbstständige und vollständige Behandlung nicht am Platz ist. Hier gilt es vielmehr stets den nervus probandi kurz und kräftig herauszutreten zu lassen.

Dasselbe gilt auch von den biblischen Beweisstellen. Nur muß man zwischen bloßen Beweisstellen und zwischen Erläuterungs- oder selbständigen Entwickelungsstellen unterscheiden. Gesetzt der Katechet wollte die Liebe Gottes überhaupt beweisen. Ist nun die dogmatische Entwickelung und Erkenntnis des gegebenen Begriffs vorausgegangen, so bedarf es hiezu bei Anführung der Beweisstelle Joh. 3, 16 keiner nähern Erörterung. Soll aber aus dieser Stelle die Liebe Gottes erläutert werden, so ist eine genaue und eingehende Behandlung notwendig. Es tritt dann aber auch für sie eben alles ein, was über den Plan zur Einzelkatechese und über die Behandlung des katechetischen Stoffs 2c. bereits gesagt ist.

§ 35.

2) Katechismustexte.

1. Hauptstück.

Es sollte wohl kaum nötig sein den Katecheten zu erinnern, daß er seinen Kindern erkläre, was Katechismus sei. Es ist mir aber nicht selten bei meinen Visitationen vorgekommen, daß ich auf diese Frage keine richtige Antwort erhielt, während die Kinder genau wußten, wann und wie der lutherische Katechismus entstanden ist; höchstens kam es zu einem „Auszug aus der h. Schrift.“ Dasselbe gilt von dem Begriff „Hauptstück“.“ — Daß zur Einleitung auch eine Erklärung über Bibel, Wort Gottes, Inhalt, Einteilung 2c. gehört bedarf keiner Erinnerung; nur wird es sich fragen, in welchem Alter oder in welcher Klasse es am zweckmäßigsten geschieht und in welchem Umfang es in der einen oder anderen geschehen kann.

Die gewöhnliche kurze Einteilung der Bibel in Gesetz und Evangelium ist jedoch nicht genügend, vielmehr ist

dabei nicht zu übersehen, daß im Alten Testament auch schon das Evangelium als Weissagung oder Vorherverkündigung enthalten ist, worin sich der Zusammenhang beider Testamente kund gibt und das Alte Testament recht eigentlich erst als wesentlicher, vorbereitender Teil der Geschichte des Reiches Gottes sich dokumentiert.

Ebenso schließt sich an jene gewöhnliche kurze Einteilung der Bibel die Beantwortung der Frage, warum, da doch das ganze Testament als Gesetz bezeichnet ist, im Katechismus nur die 10 Gebote aufgenommen sind. Das ergibt sich aus der richtigen Bestimmung der Einteilung in das Zeremonialgesetz, in das Polizei- oder bürgerliche, und in das Sittengesetz, indem die ersten beiden sich auf die besonderen Verhältnisse des jüdischen Volkes nach seinen gottesdienstlichen und bürgerlich-politischen Verhältnissen beziehen, letzteres aber den Menschen in seinem Verhältnis zu Gott und den Nebenmenschen überhaupt im Auge hat und daher für alle Zeiten und für alle Menschen giltig ist.

Was die Anordnung des Katechismus nach seinen Hauptstücken, sowie den Zusammenhang dieser untereinander betrifft, so haben wir das Nötige bereits früher mitgeteilt. Wir verweisen auf den § 18.

Ebenso haben wir uns über die Bedeutung des Gesetzes ausgesprochen; sowie über die Einteilung der 10 Gebote insonderheit. Wir stehen jedoch hier nicht an, daß dies alles mehr einen theoretischen Wert für den Katecheten, als einen praktischen Wert für den Unterricht selber hat. Über die Einteilung nach den Pflichten gegen Gott, den Nächsten und uns selbst verweisen wir auf § 17.

Für praktisch wichtiger halten wir, daß der eigentliche Zweck des Gesetzes (10 Gebote) nach der bekannten Trilogie Regel, Riegel, Spiegel, und der Grund der negativen Form nachgewiesen werde, wobei es sich sehr empfiehlt, daß wie sich im Gesetz die Heiligkeit Gottes und seines Willens

ausspricht, so auch der Gedanke hervorgehoben werde, was nach dem Willen Gottes uns heilig sein solle, so daß wir in den Geboten Gottes eine Schutzmauer für unsere geistigen und leiblichen Güter haben. Heilig sei uns nicht bloß Gott selbst, sondern heilig sei uns sein Name, sein Wort und Tag, heilig seine Stellvertreter (Eltern und Herrn), heilig sein Bild im Menschen, heilig darum das Menschenleben, heilig deshalb die Lebensgemeinschaft durch die Ehe, heilig das Eigentum, heilig die Ehre und der gute Name des Nächsten, heilig nicht bloß gegen thatsächliche Verletzung, sondern bis hinein in den innersten Sündengrund, gegen das Gelüsten, die böse Lust (9. u. 10. Gebot.)

Bei der aus dem Gesetz resultierenden Erkenntnis der Sünde ist es von pädagogischer Wichtigkeit den Unterschied oder das Verhältnis der Sünden zu einander zur Erörterung zu bringen. Es ist ebenso fehlerhaft, wenn alle Sünden absolut gleichgestellt werden, als wenn ein absoluter Unterschied gemacht wird. In beiden Fällen wird Gleichgiltigkeit gegen die Sünde erzeugt, im ersteren gegen die größeren und schwereren, im zweiten gegen die leichteren Vergehen. Dem Begriff der Sünde nach sind allerdings alle Sünden gleich, sie sind alle Übertretungen des heiligen Willens Gottes, und es ist keine so klein, daß sie nicht im vollsten Sinne Sünde wäre. Der Christ soll vor der kleinsten wie vor der größten Sünde zittern; und wer die kleinste gering achtet, befindet sich auf dem Wege zu der größten. Auch hier gilt die Treue im Kleinen. Da aber eine Handlung nicht gedacht werden kann, ohne die sie begleitenden Verhältnisse und Umstände, so tritt von diesen aus in Bezug auf größere und geringere Strafwürdigkeit auch jedesmal ein Unterschied ein. Wenn ich z. B. bloß den Begriff der Sünde als Übertretung des göttlichen Gebotes im Auge habe, so ist es gleich, ob jemand einen Groschen oder hundert Gulden stiehlt; und doch kann nach Umständen bald das eine, bald das andere als strafwür-

diger erscheinen. Sieht man nämlich auf den Schaden, der dadurch dem Nächsten zugefügt wird, sind vielleicht diese hundert Gulden das einzige Kapital einer armen Wittwe ꝛc., so ist der Unterschied klar. Sieht man jedoch von diesem Schaden ab, und faßt dagegen die größere Versuchung ins Auge, oder die Not des Diebes, und erkennt dagegen in dem geringeren Diebstahl mehr nur die eigentliche Lust am Stehlen, so tritt dies als strafwürdiger hervor. So muß z. B. der gewöhnliche Unterschied vom groben und subtilen Diebstahl, groben und subtilen Mord und dgl. nach diesen zweien Seiten in Betracht genommen werden, namentlich um nicht die subtile Sünde als weniger bedeutend erscheinen zu lassen.

Dasselbe Verhältnis findet auch statt bei den Gedankensünden und Thatsünden. Vor Gott hat allerdings der schon die Ehe gebrochen (im Herzen), der ein Weib ansieht, ihrer zu begehren (Matth. 5, 28); und der ist schon ein Todschläger, der den Bruder hasset (Joh. 3, 15); der schon ein Dieb, der sich lässet gelüsten ꝛc. Allein nichts desto weniger ist die That mehr, als der Gedanke, und zwar nicht bloß in Bezug auf die äußerlichen Folgen und Nachteile, sondern auch in Bezug auf den Menschen selbst, *sofern* der Mensch gegen den Gedanken *kämpfen* und so die Sünde in der Geburt ersticken kann (Jak. 1, 15.). So wenig daher der Mensch vor Gott seine bösen Gedanken gering achten darf, so wenig darf er jedoch die That dem bloßen Gedanken gleich achten. Der Gedanke ist sein natürliches Erbteil der bösen Lust; der That kann er sich erwehren. Kann sich der Christ der bösen Lust nicht ganz entledigen, so kann er doch die Einwilligung dazu versagen (Genes. 4, 7.). Es kann die fürchterlichsten Folgen nach sich ziehen, wenn ein Mensch der Vorstellung sich hingibt, als sei, wenn der Gedanke einmal da ist, die That von keinem größern Belang. *Der Katechet hüte sich hierin vor jeder Einseitigkeit.*

Hat der Katechet auf diese Weise von innen heraus einen guten Grund gelegt, so versäume er nicht, seine Kinder auf die uns von der Gnade Gottes dargebotenen Heiligungs- und Tugendmittel hinzuweisen und ihren Gebrauch einzuschärfen. Dahin ist zu rechnen: a) die beständige Erinnerung an das, was der Christ durch die heil. Taufe bereits geworden und was er versprochen hat, die tägliche Erneuerung des Taufbundes. b) Die beständige Erinnerung an die heilige Allgegenwart Gottes und die zukünftige Rechenschaft in seinem Gerichte. c) Das Aufmerken auf Gottes Stimme im Gewissen, die sich durch Angst, durch Scheu vor Menschen 2c. kund gibt, und oft durch zufällige Warnungen, Begegnungen 2c. rege gemacht wird. Es kann gar nicht genug empfohlen werden, die Zartheit des Gewissens zu schärfen und es für die sittlichen Eindrücke möglichst offen und empfindlich zu machen und zu erhalten zu einer Zeit, wo die Unsittlichkeit so ungescheut hervortritt. d) Warnung vor Sicherheit durch beständiges Gedenken an unsre Schwachheit, als wodurch wir zu dem wirksamsten Tugendmittel, zum Gebet, bewogen und getrieben werden. e) Das beständige Vor-Augen-halten des Vorbilds Jesu Christi, als eines den menschlichen Geist erhebenden sittlichen Ideals. f) Der rechte und fleißige Gebrauch des heil. Sakraments des Altars und der Gnade der Vergebung der Sünde. Es wird viel zu wenig in Katechismen und Katechesen auf die Kraft des Sündenbekenntnisses zur Besiegung der Sünde aufmerksam gemacht. — Alle diese Tugendmittel (mit Ausnahme des heil. Abendmahls) können bereits in der Zeit des Unterrichts selbst praktisch zur Anwendung kommen, und der Katechet versäume die sich darbietenden Gelegenheiten nicht.

Hiebei gedenken wir noch eines besonderen Fehlers, der sich in so vielen Katechismen und Katechesen findet, eines Formfehlers in der Darstellung, der, namentlich wo die tiefere obenbezeichnete Begründung fehlt, den Unterricht

über die Sünde fast als einen Unterricht in der Sünde erscheinen läßt. Es ist dies 1) die Fragweise (mit der gleichen Antwort): Wie kann man diese oder jene Sünde begehen? wie kann man z. B. den Namen Gottes noch mißbrauchen? Wie kann man ferner einen geheimen Diebstahl begehen? u. dgl. Man achte nur einmal auf sich selbst, ob nicht das eigne Gefühl das Unpassende solcher Fragen wahrnimmt! — 2) Eine zu genaue Beschreibung einzelner Sünden, z. B. einzelner Diebstähle und Betrügereien, unkeuscher Handlungen ꝛc. Wie nötig hier Vorsicht sei, wird jeder Katechet alsbald erfahren.

Für die katechetische Erklärung der Katechismustexte ist nun zunächst zu beachten, daß der Stoff ein gegebener ist, und zwar ein in dreifacher Form gegebener; einmal haben wir den eigentlich biblischen Text als solchen, dann die Erklärung Luthers und dann meistens noch die hiezu gegebenen Erklärungen eines besonderen Landeskatechismus.

Nehmen wir zunächst den Katechismus in seiner ersten Form, wie er sich namentlich für die erste und unterste Stufe des Kindesalters eignet, und nur die biblischen Textworte enthält, so enthält die einfache Wort- und Sinnerklärung wenig Schwierigkeit. Anders aber verhält es sich in der zweiten Form, wo biblisches Textwort und Erklärung zugleich gegeben sind, insbesondere wenn sie so gegeben sind, daß beide wie im ersten bis dritten Hauptstück von einander geschieden auftreten.

Daß sie beide zusammen gehören und ein einheitliches Ganzes ausmachen, ist wohl selbstverständlich. Die Erklärung will ja nichts anderes als angeben, wie der biblische Text zu verstehen ist, was damit gemeint ist. Und es wird nicht überflüssig sein, wenn der Katechet die etwas unbestimmte Frage: Was ist das? in dieser Weise den Kindern zurecht legt (nach dem lateinischen Text Luthers: quae est hujus praecepti sententia?) Man könnte also die Sache so behandeln, daß der biblische Text gleichsam das

Thema bildete und die Erklärung den Kommentar und ebendamit die Teile desselben. Allein man wird bald inne werden, daß dem nicht also ist, und daß man bei solcher thematischen Behandlung fast eben so viele Themata aufstellen müßte, als im Text und Erklärung verschiedene Begriffe vorkommen. Bei einzelnen Katechismusstücken, z. B. bei dem 7. Gebote möchte es weniger Schwierigkeit machen. Bei den meisten aber würde sich einerseits die katechetische Erklärung so sehr ausspinnen, daß man in der gewährten Zeit unmöglich fertig werden könnte, andererseits sich so verzetteln, daß das einheitliche Ganze darunter leiden würde.[1])

Noch schwieriger wird die Aufgabe, wenn zu der Erklärung Luthers und des Textes noch ein eingeführter Landeskatechismus kommt. Für diesen Fall machen wir jedoch unsere Unterscheidung zwischen dem Schulunterricht und zwischen dem Konfirmandenunterricht geltend und nehmen für diesen die volle Freiheit des Katecheten in Anspruch, wo es ihm allerdings auch überlassen bleiben kann, bei einzelnen Begriffen eine besondere thematische Behandlung je nach Bedürfnis vorzunehmen, wenn die beiden oben genannten Einschränkungen es ihm gestatten. Außerdem bleibt es das Natürlichste und Entsprechendste, bibl. Text und deren Katechismusauslegung in enger Beziehung zu einander von Begriff zu Begriff zu erläutern. Diese enge Beziehung ist aber um so fester zu halten, als der Katechet dadurch nicht bloß zu einer heilsamen Beschränkung seines Stoffes veranlaßt ist, sondern weil dadurch einzelne Begriffe der Erklärung erst im rechten Lichte erkannt werden können, so z. B. das Schwören, Fluchen, Lügen und Trügen. (Vgl. § 30. S. 165—167.)

Gehen wir nun zu den einzelnen Geboten über.

---

[1]) So gibt Schütze in seinen Entwürfen über das erste Gebot 5 selbständige Katechesen, über das Zweite 4, davon jede eine Stunde für sich in Anspruch nimmt.

Erstes Gebot. Hier halten wir es für notwendig, den ganzen biblischen Text vorzunehmen und zwar nach seinem ursprünglichen Wortlaut. Es liegt ja ganz nahe, wenn jemand sagt Ich bin's, zu fragen: Wer ist denn der Ich? (Vgl. 2. Mose 3, 4—14.) Darauf gibt der Text die Antwort in richtiger Übersetzung: Ich Jehova, worauf dann folgt, was er dir ist oder sein will: Ich Jehova bin dein Gott. Mit dem Wort Jehova hat Gott nicht bloß einen Namen genannt, sondern zugleich die Bedeutung, seines Namens, die Auslegung seines Wesens gegeben, eine Bedeutung, die den Namen Gott selbst sein vollgültiges Recht gibt, die absolute Gottheit, der einzig wahre Gott zu sein. „Ich werde sein der ich sein werde." Der absolut Unabhängige in sich selbst ewig seiende, der sich selbst Gleiche, der einheitlich Einige, Unveränderliche, Ewige, Wahrhaftige, und darum über Alles Seiende, der Herr. Damit hat sich für den Katecheten selbst ergeben, ob und wie weit er hier etwas über die Eigenschaften Gottes vorausgreifend zu lehren habe aus seinem Wesen heraus, und warum Gott das Recht habe, Gesetze zu geben für die Menschheit aller Zeiten und Völker.[1])

[1]) v. Zezschwitz II, 1, 362 nennt es zwar verkehrt, an dieser Stelle von den Eigenschaften Gottes zu handeln. Allein es handelt sich hier nicht um katechetische Erörterungen, sondern um das, was sich aus dem Wesen Gottes von selbst als Resultat ergibt. Er will hier freilich auch von der „absoluten Persönlichkeit u. dgl. Ungeheuerlichkeiten" wie er sich ausdrückt, (v. Z. II, 1, 362, 480) nichts wissen. Auch die Einigkeit und Einheit Gottes will er hier nicht besprochen wissen, sondern „besser im Zusammenhang mit der Dreieinigkeit." Allerdings wird sie auch dort zur Sprache kommen müssen „im Zusammenhang mit ihr". Hier gilt es aber den eigentlichen Gegensatz gegen die Vielgötterei und Abgötterei. Aber auch dort, wo es den Zusammenhang gilt, II. Hauptstück, muß diese Einheit festgehalten werden gegenüber der Dreieinigkeit, die die Einigkeit nicht aufheben darf. Nur in dieser Einheit und Einigkeit ist der dreieinige Gott das höchste und vollkommenste Wesen, wie die gewöhnliche Erklärung lautet und den Kindern nachdrücklich einzuprägen ist. Denn nicht selten ist es mir begegnet, daß ich selbst bei erwachsenen Kindern, nachdem wir lange von Gott und

Wir bemerken hiezu nur noch, daß durch diese Erklärung eine notwendige Änderung des in den Katechismus aufgenommenen Übersetzungstext: Ich bin der Herr dein Gott nicht gefordert ist, wie denn der Herr selbst von da an sich so bezeichnet: Ich bin der Herr (Jehova); so gleich 2. Mose 6, 2. 6; und öfter. Als Jehova ist er Israels Herr.

Das Wort Ich ist nicht zu übergehen, es bezeichnet das persönliche Wesen Gottes, als welches er der Welt und der Menschheit gegenübersteht, als selbstbewußtes Wesen, als ein lebendiger Geist, der das Leben in sich selber hat und daher aller Lebensquell ist.

Dein Gott. Hiermit tritt der persönliche Gott in „das persönliche Verhältnis zu den Menschen" (v. Z. a. a. O.) und gibt sich ihnen zu eigen. „Der Name Herr," sagt Luther, „hat etwas Schreckhaftes; denn er erweckt Furcht. Der Name Gott aber hat etwas Liebliches, denn er macht ein fröhlich Herz, daß wir uns alles Guten zu Gott versehen können."

Der Beweis, daß Jehova, der Gott Israels sei, liegt in den unmittelbar folgenden Worten: „der dich aus Egyptenland, aus dem Diensthause geführt hat." So hat sich Jehova dem Volke Israel erwiesen. Davon läßt sich am natürlichsten der Erweis desselben Gottes an allen Menschen anknüpfen zum Übergang in das Neue Testament, zum christlichen Glauben, als Erretter und Erlöser von der Knechtschaft der Sünde und dem Loos der Verdammnis, in der Dreieinigkeit des Vaters, Sohnes und heil. Geistes, wie ihn die Kinder von allem Anfang an kennen.

---

seinen Werken geredet hatten, auf meine Frage: Nun mein Kind! sage mir einmal, was denkst du dir dabei, wenn du Gott sagst, was meinst du, daß Gott sei, u. dgl. keine Antwort erhielt. Die Hauptsache bleibt aber immer der Ausspruch „dein Gott" wenn sich Gott selbst als das höchste Gut darbietet; und die praktische Hauptfrage immer die: Was ist dir ein Gott, was macht dir etwas zu einem Gott? — Luther: „Woran du dein Herz hängst" ꝛc. (vergl. Matth. 6, 21.)

Fürchten und Lieben. In zwei Stücken sagt Luther besteht aller Dienst, den Gott begehrt: amari ut pater, timeri ut judex. Fürchten ist im Katechismus vorangesetzt. Es ist ein übler Brauch in fast allen Katechismen, daß der Begriff der Furcht abgeschwächt wird, indem er sofort in Ehrfurcht verwandelt wird. Nein, Gott ist Vater und Richter. Wer ihn nicht als Vater hat, hat ihn als Richter, und was vom Richter über die Sünden zu erwarten ist, weiß jedes Kind. Wo die Liebe nicht treibt, soll die Furcht treiben; und wenn die Furcht auch der niedrigere und untergeordnete Standpunkt ist, auf welchem der Mensch steht, so ist er doch noch ein Höherer, als der, wo weder Furcht noch Liebe ist. O ja, „Gott drohet zu strafen, darum sollen wir uns fürchten vor seinem Zorn" erklärt Luther mit Recht. Wer sich nie vor Gott gefürchtet hat, wird nie zur rechten Liebe gelangen; wer nicht Gottes Zorn fürchtet, wird sich auch nicht vor der Sünde fürchten. Ja fürchten und lieben. Die Furcht soll durch die Liebe verdrängt werden.

Daß Gott der Herr dieses Gebot allen andern Geboten an die Spitze gestellt hat, hat seinen Grund in seiner doppelten Beziehung einmal als Gebot für sich, insofern es das richtige Verhalten gegen Gott selbst lehrt und fordert, sodann als die Bedingung aller übrigen Gebote, weshalb Luther mit sinnigem Takt allen übrigen Geboten das „Wir sollen Gott fürchten und lieben" vorangesetzt hat. Das darauf folgende daß wir ꝛc. ist dann sowohl in seiner explikativen Bedeutung: darin daß, oder dadurch daß wir ꝛc. als auch und noch mehr in seiner kausativen damit wir ꝛc. weil ohne Furcht und Liebe zu Gott kein Gebot erfüllt werden kann. Woher diese Liebe? zeigen uns Stellen an. (Joh. 4, 19; Röm. 5, 5; 2. Kor. 5, 14; 1. Kor. 13.) Sehr richtig bemerkt daher Palmer, daß dieses 1. Gebot nicht bloß als ein spezielles, der Abgötterei wehrendes Gebot anzusehen und zu behandeln sei, sondern als die Grundlage des ganzen Verhältnisses zwischen Gott und Menschen.

Was nun aber die Abgötterei betrifft, so ist mit ihr der Bilderdienst wesentlich verbunden, der ja nicht anderes ist als praktische Abgötterei. Mag nun das Verbot „Du sollst Dir kein Bildnis" ꝛc. zu einem selbständigen Gebot gemacht werden (reformierte Kirche 2. Gebot) oder nicht, jedenfalls ist es mit dem 1. Gebot aufs genaueste verbunden und katechetisch zu verbinden. Zunächst ist dabei festzuhalten, daß dieses Verbot sich entschieden auf Gott und nur auf Gott bezieht. Es gibt nichts im Himmel und auf Erden, was als Gottes Bild dienen könnte; er ist als absoluter Geist schlechthin bildlich undarstellbar. Sowie es daher über das Gebot und den Willen Gottes hinausgeht, wenn man darin überhaupt ein Bilderverbot sehen will, da es ja nur von der Abbildung Gottes und von der Anbetung der Bilder redet, so wenig steht doch die Aufstellung des Kruzifixes in den Kirchen und Häusern mit dem Gebot im Widerspruch. Denn fürs erste ist dasselbe keine Abbildung, kein Bild Gottes und soll keines sein, und von einer Anbetung desselben ist gar keine Rede. Nur die roheste Auffassung, wie sie bisweilen im katholischen Volke vorkommt, sieht darin ihren „Herrgott" und tritt der wirklichen göttlichen Ehre der Anbetung zu nahe. Es ist, wie auch sein Name besagt, nicht Gottes Bild, sondern das Bild des Sohnes Gottes, und zwar des menschgewordenen Sohnes Gottes, das uns nur an die durch Christi Leiden und Sterben vollbrachte Erlösung erinnern soll (Crucifixus, der ans Kreuz Geheftete). Jene rohe Auffassung hat je und je gewiß nicht wenig dazu beigetragen, daß man sich vom Christentum abgewendet hat; sowie es gewiß nicht ohne Anstoß abgeht, wenn man die heil. Dreieinigkeit in so plumper Weise, wie es so häufig selbst von den größten Künstlern der Fall ist, darstellt.

Die Berufung auf Joh. 14. 19 (v. Z. II, 1, 236) ist wohl nicht geeignet, das Bildmachen von Gott zu rechtfertigen, einmal schon um der höchst mißlichen Konsequenzen wil-

len, und sodann weil die Begründung dafür eine sehr dogmatisch feine, fast möchte man sagen scheinbare ist. Denn die Behauptung, daß man ein heiliges Recht habe, dem Nichtsichtbaren am Horeb die Erscheinung im Sohne als die Erfüllung des Ratschlusses der Offenbarung gegenüber zu stellen, dürfte denn doch — abgesehen von der subjektiven Freiheit des Einzelnen, — weit mehr Bedenken gegen sich haben, als gegen die Darstellung des Vaters im Unterschiede vom Sohne, zumal da eine Darstellung des Sohnes im Kruzifix nicht Darstellung des Sohnes an sich, sondern eben nur des im Fleisch erschienenen und gekreuzigten Sohnes, so daß es eben nur die „Gestalt" (Exod. 20, 4) dieses und nicht jenes in seiner Einheit mit Gott dem Vater ist, somit der Protest gegen das Bildmachen von Gott als Sünde wider Gottes Gebot doch nicht so leicht gehen dürfte. —

Die gewöhnliche Einteilung in grobe und subtile Abgötterei mag immer beibehalten werden. Nur ist darauf zu sehen, daß das Kind nicht etwa das Subtile für unwichtiger und geringer achte! Dasselbe gilt natürlich auch von andern Geboten, wo dieser Unterschied gemacht wird.

Zweites Gebot. Im 1. Gebot war Jehova der Name Gottes. Sofern aber in diesem Namen das absolute Wesen Gottes selbst enthalten ist (s. oben), so tritt nun der Name Gott selbst an dessen Stelle, oder zusammengenommen Herr Gott. Insofern ist also die gewöhnliche Erklärung ganz richtig, daß unter den Namen Gottes eben in erster Linie Gott selbst gemeint sei (gegen Schütze: Entwürfe ꝛc. I. S. 161). Was sonst noch als Name Gottes genannt sein mag, gibt Luther mit den Worten an: „Der Name Gottes bedeutet nicht nur den Namen, womit wir ihn nennen, sondern auch Alles, was in diesem Namen eingeschlossen ist, nämlich daß er gerecht, wahrhaft, weise ist ꝛc." Darin hat Schütze a. a. O. ganz recht, wenn er es nicht billigt, daß noch Anderes, (wie z. B. Evangelium, Bibel, Gesangbuch, Sakrament, Blitz, Donner ꝛc.

s. Kaspari Katechismus) dazu gerechnet wird. Natürlich und selbstverständlich aber ist es, daß der dreieinige Gott, als welcher er sich thatsächlich geoffenbart hat, dazu gehört.

Wörtlich heißt das Gebot: Du sollst den Namen deines Gottes nicht vergeblich führen, was Luther im großen Katechismus beibehalten, im kleinen Katechismus aber in: nicht mißbrauchen umgesetzt hat. Die erste Form ist mehr die negative Seite, die zweite die positive Seite des Verbotes. Aber auch die erste Form gibt einen tiefen Sinn, an dem dann der Mißbrauch die weitere Entwickelungsstufe ist. Dein Gott hat sich dir zu eigen gegeben, du sollst seinen Namen tragen, er soll dir ins Herz geschrieben sein, und du sollst ihn nicht vergeblich führen. Insbesondere hat dieser Gedanke im Neuen Testament im Christentum seine tiefe Bedeutung durch die heilige Taufe, wo der Name des dreieinigen Gottes auf das Kind gelegt und dieses gleichsam in diesen Namen hineingetauft ist und fortan den Namen Christi trägt. So soll es denn auch diesen Namen durch all sein Leben und Sein bethätigen, dem Namen Ehre machen, die Ehre geben, die ihm gebührt. Thut der Christ das nicht, ist sein Leben nicht zur Ehre Gottes, so ist das nicht bloß eine Unterlassungssünde, sondern es ist sein Leben zum Mißbrauch des Namens Gottes geworden.

Der Mißbrauch steht aber dem rechten Gebrauch gegenüber. Den Namen Gottes recht gebrauchen, dazu gebrauchen, wozu er da, wozu er gegeben ist; mißbrauchen heißt: dazu brauchen, wozu er nicht da ist. Wozu aber der Name Gottes da ist, ist uns in der ersten Bitte des Vater Unsers gesagt: Geheiligt werde dein Name. Wir haben bereits mehrmals erwähnt, daß und warum Gebot und Erklärung immer in genauester Beziehung gehalten werden sollen. (Vgl. § 30 und oben S. 311). Hierin ist bei diesem Gebot der Maßstab und die Entscheidung für all die fraglichen Fälle vom Schwören, vom Fluchen rc. gegeben, warum

es verboten und wann es gleichwohl in gewissen Fällen erlaubt ist. Weshalb wir denn auch auf das Einzelne hier nicht weiter eingehen wollen, sondern für deren Erklärungen auf die vorhandenen weiteren Katechismen verweisen.

Das dritte Gebot. Das ursprüngliche Gebot: Gedenke des Sabbats, daß du ihn heiligest, samt dem Zusatz: Sechs Tage sollst du arbeiten 2c. soll der Katechet nicht umgehen. Es führt auf die Einsetzung des Sabbats zurück, die nicht durch dieses Gebot geschehen ist, sondern durch eine Offenbarungsthatsache Gottes. Das Gebot sagt nur, daß dieser Tag nicht vergessen werde, daß man sein gedenke, daß man ihn feiere, ihn heilig halte. Hiebei ist zu unterscheiden a) ein Allgemeines, b) ein Besonderes. Das Allgemeine ist, daß in den 7 Wochentagen einer zur Feier ausgesetzt ist; das Besondere ist: der wie vielste Tag in der Woche, oder der Name des Tages. Bei den Juden war und ist es der siebente Tag, nach unserer Benennung der Samstag, der darum als der Sabbattag κατ᾽ ἐξοχήν genannt wird, obschon sie neben demselben auch noch andere Feiertage oder Sabbate gehabt haben.

Im Neuen Testament ist es der erste Tag, der Sonntag, auf den das Gebot nach dem allgemeinen Sinn der Feier geht.

Sabbat heißt allerdings zunächst Ruhetag, ein Tag an dem man feiert, und von der Arbeit ruht. Aber Gott verlangt, daß man nicht bloß an dem Tage feiern solle, sondern daß man den Tag feiere, d. i. feierlich begehe, heilige. So erst ist der Sabbat in vollem Sinne ein Feiertag; weshalb Luther mit Recht im kleinen Katechismus beides zusammenfassend sagt: Du sollst den Feiertag heiligen.

Der Zusammenhang mit dem 2. Gebot ergibt sich von selbst. Der Name Gottes soll geheiligt werden durch Beten, Loben und Danken. Das soll nun zwar allezeit und überall

geschehen. Aber es ist ein besonderer Beweis der göttlichen Liebe und Weisheit gewesen, daß er einen Tag dazu bestimmte, an dem es von allen und in Gemeinschaft aller geschehe, und zwar nicht bloß um seinetwillen, sondern auch um der Menschen selber willen. Denn man bedenke nur, was aus dem Menschen würde, wenn nach den 6 Arbeitstagen kein Tag der Ruhe, kein Tag der Erholung, der geistlichen Erholung und Erfrischung einträte! Das ist die soziale Bedeutung des Feiertages für den Menschen; und was aus seiner Seele, aus seiner geistigen und geistlichen Sorge für sein Seelenheil würde, ohne die eigentliche Feier dieses dazwischen hineinfallenden Feiertags, die ethische und religiöse Bedeutung des Feiertags. Das ist der eigentliche Segen des Tages: Gott ruhte an diesem Tag und segnete ihn, heißt es.

Daß aber die Christen den Sonntag statt den Samstag zum Feiertag haben, beruht nicht auf Willkür und menschlicher (oder apostolischer) Anordnung, sondern er beruht auf derselben göttlichen Anordnung durch eine göttliche Thatoffenbarung Gottes, wie der Samstag im Alten Testament. Dort war es die Thatoffenbarung Gottes in der Schöpfung der Welt, hier ist es die Thatoffenbarung Gottes in der Erlösung als der neuen Schöpfung der alten Welt oder der Schöpfung der neuen Welt. (2. Kor. 5, 17.)[1])

Die Feier dieses neutestamentlichen Feiertages als Tags des Herrn (den sich der Herr erwählt zur Vollendung der Neuschöpfung durch die Auferstehung) ist ebendamit ihrem Wesen nach angedeutet. Sie ist nicht gesetzlich ge-

---

1) Die gleiche Berechtigung des neutestamentlichen Sonntags mit dem alttestamentlichen Samstag durch eine gleiche Thatoffenbarung und thatsächlich-göttliche Einsetzung ist wohl zum erstenmal vorgetragen in meiner Erklärung des Katechismus Luthers, als Handbuch beim Konfirmanden- und höheren Schulunterricht im Jahre 1837 Fr. 113, und näher begründet in meiner Abhandlung: Drei Kapitel über die Sonntagsfeier 1850.

boten, und soll keinen gesetzlichen Charakter an sich tragen. Darin besteht die Ausgleichung mit Kol. 2, 16, 17 und mit dem Ausspruch Luthers, daß das Sabbatgebot Mosis in seinem groben Verstande uns Christen nichts mehr angeht. Der innere Drang des Herzens in seiner freien Eingebung muß walten. Eben darum hat Luther in der Erklärung dieses Gebots nicht die äußere Feier betont, sondern das Verhalten gegen das Wort Gottes in der Predigt desselben hervorgehoben. Er hat damit vorzugsweise die öffentlichen Gottesdienste im Auge gehabt. Es wird daher dem Katecheten Gelegenheit geboten, über die rechte Einrichtung des Gottesdienstes, über die Liturgie und ihre Bedeutung und inneren Zusammenhang zu unterrichten.

Dabei wird sich auch die Bescheidung der Frage ergeben, ob und welche Werke man am Feiertage thun dürfe oder solle. Was die Gemeinschaft mit Gott stört, das fällt weg. Die gewöhnliche Einteilung in Werke der Liebe und Werke der Not hat etwas Mißliches. Erstens ist es unrichtig, wenn gesagt wird, Werke der Liebe seien erlaubt; vielmehr ist zu sagen sie sind geboten, nicht zwar in besonderer Beziehung zur Feier dieses Tages, sondern aus dem allgemeinen Gebot der Menschenliebe und der Barmherzigkeit. Fürs zweite ist von Werken der Not neben den Werken der Liebe zu reden, verführerisch, weil es gar nahe liegt, daß der Mensch um seines bloßen Nutzens- oder Vorteilswillen ein Werk zum Werke der Not stempelt.

In seiner schließlichen und weitgreifendsten Bedeutung greift endlich der neutestamentliche Feiertag zurück auf seine ursprüngliche Sabbatsbedeutung der Ruhe, nämlich der ewigen Ruhe in Gott, die in dem Sabbat ihre Vorbedeutung hat und in Christo Jesu zu ihrer vollkommenen Erfüllung kommt. (Hebr. 4, 1—11.)

Daß bei dem dritten Gebot auch die übrigen kirchlichen Festtage zur Erörterung kommen, ist so selbstverständlich, daß wir hier nichts weiter darüber zu sagen haben.

Das vierte Gebot. Mit diesem Gebot beginnt die II. Tafel der Gesetze, die Reihe der Gebote Gottes bezüglich der rein menschlichen Lebensverhältnisse in dem Grundgedanken der Nächstenliebe. Indem es aber die Reihe beginnt und an der Spitze steht, schließt es sich einerseits am unmittelbarsten an die Gebote der I. Tafel an, so wie es andrerseits in die folgenden Gebote der II. Tafel hineinreicht. Der Anschluß an die I. Tafel liegt nicht bloß darin, daß die Eltern als die Stellvertreter Gottes zu betrachten sind, sondern auch darin, daß, wie uns die Gebote der II. Tafel überhaupt sagen, wie wir unsre Liebe zu Gott im Verhalten gegen die Nächsten an den Tag legen sollen, so besonders gegen die Nächsten (Nahestehendsten) unter den Nächsten, den Eltern, das 4. Gebot. Nach der andern Seite umfaßt dieses Gebot das ganze Familienleben, die Grundlage für die Erziehung der Kinder zum rechten Verhalten gegen alle menschlichen und sozialen Lebensverhältnisse. Alle Pflege der Güter der folgenden Gebote haben hier ihre Pflanzstätte, der Wert des Lebens, des ehelichen Friedens, des zeitlichen Gutes, wie der Ehre des guten Namens. Das ist die Macht und Bedeutung des 4. Gebots, der Segen, der von ihm aus in alle Verhältnisse eingreift.

Luther legt daher ein ganz besonderes Gewicht auf den Ausdruck, du sollst Vater und Mutter ehren: „Diesem Vater- und Mutterstand hat Gott sonderlich den Preis gegeben vor allen Ständen, daß er nicht schlechts gebeut, die Eltern lieb zu haben, sondern zu ehren. Denn gegen Brüder, Schwestern und dem Nächsten insgemein befiehlt er nichts höheres, denn sie zu lieben, also daß er Vater und Mutter scheidet und auszeucht vor allen anderen Personen auf Erden und sie neben sich setzt ꝛc." (Gr. Katechism.) Aber der Segen des 4. Gebots reicht auch in das kirchliche Leben hinein, indem die Familie zugleich eine kleine Hauskirche bildet und den häuslichen Gottesdienst pflegt.

Wie aber das 4. Gebot in alle sozialen Lebensverhältnisse hineinreicht, so umfaßt es mit dem Begriff der Eltern zugleich alle diejenigen Ordnungen und Einrichtungen, die im erweiterten Maßstab an der Elternarbeit teil haben, die Lehrer in Schule und Kirche und die Obrigkeit im Staat. Daher Luther mit Recht den Eltern die Herren beifügt. „Aus der Eltern Oberkeit fleußt und breitet sich aus alle andere. Daher sie auch nach der Schrift alle Väter heißen, als die in ihrem Regiment das Vateramt treiben", sagt er in seinem großen Katechismus. Und anderwärts sagt er: „In den Häusern ist das erste Regiment, davon einen Ursprung haben alle anderen Regimente und Herrschaften."

Daß in diesem Gebot auch die Elternpflichten mit eingeschlossen sind, ist wohl selbstverständlich. Fraglich aber ist es, ob diese in den Kinderunterricht gehören. Palmer will sie im Schul- und Konfirmandenunterricht ganz umgangen wissen. Wir sind damit einverstanden, wenn es sich um einen förmlichen und selbständigen Unterricht handelt. Dieser paßt allenfalls für die Christenlehren, sonst aber in Bibelstunden für die Erwachsenen und in die Predigt. Nichtsdestoweniger wird sich auch bei dem Kinderunterricht, da wo das Strafrecht der Eltern in Frage kommt, Zucht zu üben 2c. Veranlassung finden. In allem ist die den Eltern gegebene göttliche Autorität festzuhalten, nach der sie nach Gottes Willen, in seinem Namen, an seiner Statt handeln, und in diesem Sinne, aber auch nur in diesem Sinne den Gehorsam fordern können. Wird dieses recht betont, so wird der Lehrer nicht in die Verlegenheit kommen, die Frage insonderheit zu behandeln, wie sich die Kinder gegen gottlose Eltern zu verhalten haben.

Dagegen soll die dem Gebot angehängte Verheißung nicht übergangen werden für Kinder, die dieses Gebot halten und sich so den Segen der Eltern sichern.

Das fünfte Gebot. Hauptsache ist, die Sünde des Mords und Totschlags ins rechte Licht zu setzen als die gröbste

Verletzung der Nächsten-Liebe. Das Leben ist das nächste Gut, das der Mensch von Gott durch die Eltern empfangen hat. So muß dies denn auch das Erste sein, was einem jeden sowohl an anderen als an ihm selbst heilig ist. Das Leben ist als Geschenk Gottes zugleich Gottes Eigentum. — Ihm sollst du leben; und das Ziel und Ende Deines Lebens ist ein Hoheitsrecht Gottes. Beides duldet kein frevelhaftes Eingreifen, weder durch Tötung eines andern, noch durch Selbstmord, noch durch irgend eine Verkürzung des Lebens, sei es durch positives Schaden- und Leidzufügen, oder durch Unterlassung der Erhaltung und Förderung, wo es in unserer Macht steht. Dabei ist die Hinweisnng auf die sündhaften Quellen, die zu dieser Thatsünde führen, von selbst gefordert.

Im Auge zu behalten ist, was Luther sagt, daß sich dies Gebot lediglich auf das persönliche Verhalten, wie wir unter einander leben sollen, bezieht, aber auf Gott und die Obrigkeit keinen Bezug hat. Daß die Obrigkeit das Recht hat, um der allgemeinen Ordnung und Aufrechthaltung des Rechts willen und zum Schutz der Unschuldigen, Redlichen und Frommen den, der Blut vergießt, durch den Tod unschädlich zu machen, kann wohl kaum bestritten werden. Ob sie es thut oder nicht thut, darüber hat sie nach bestehendem Verhältnis der Notwendigkeit und der desfalls bestehenden Gesetzen zu urteilen. Die Kirche hat an sich kein Interesse dabei. Die Auffassung der Stelle Matth. 26, 52 als Befehl ist nicht unbedingt.

Was die Notwehr betrifft, so ist jede dabei herbeigeführte Sünde ein Unglück, das man möglichst zu verhüten trachten muß; und soll jedem von Herzen leid sein, der in solche Lage gerät.

Das sechste Gebot. Die Behandlung dieses Gebots gilt gewöhnlich für eine schwierige. Dies dürfte aber mehr die lutherische Erklärung, als das Gebot selber treffen. Vor allem weisen wir hier zurück auf das, was wir oben über

die ernste Haltung des Lehrers bei anstößigen historischen Texten (Ziff. 1.) bemerkt haben. Sodann stimmen wir der Bemerkung Schütze's bei, daß der Katechet sich bei seiner Erklärung mehr des eigenen, zusammenhängenden Lehrvortrags (akroamatische Lehrform s. w. unten) bediene, als des erotematischen. Beginnt er nun sogleich mit der Bemerkung, daß es sich hier um ein zusammengesetztes Wort handele, um die Ehe und um das Brechen der Ehe oder um den Bruch der Ehe, und geht sofort weiter auf den auch sonstigen Gebrauch des Wortes Brechen, z. B. sein gegebenes Wort brechen, seinen Eid brechen, einen Bund brechen über, so hat er die Sache auf ein Feld gelenkt, das ihn jetzt unbedenklich auf den Begriff der Ehe als einen Bund der Lebensgemeinschaft zwischen Mann und Weib (Vater und Mutter), geschlossen durch ein an Eidesstatt gegebenes gegenseitiges Versprechen und Gelübde der Treue &c. eingehen läßt; so daß das Ehebrechen, der Ehebruch mehr im Lichte des Eidbruchs &c. erscheint. Und weiter hat er auch im Kinderunterricht nicht einzugehen.

Luther gibt aber, und mit tiefem Blick, durch den allgemeinen Ausdruck, daß wir keusch und züchtig leben, auch auf das Leben überhaupt und also auch auf das Jugendleben einzugehen Veranlassung. Aber auch hier wird vor allem der Nachdruck auf die positive Seite der Heiligung in Gedanken, Worten und Werken, durch den beständigen Gedanken an Gott &c. zu legen sein, insbesondere durch Hinweisung auf die bereits bei der Taufe empfangene Weihe zum Eigentum Gottes nach Leib und Seel, sowie auf den Ausspruch des Apostels Kor. 6, 19 und 20 „Wisset ihr nicht“ &c. Wie weit dabei auf das Schamgefühl, auf die Scheu vor unzüchtigem Reden &c. eingegangen werden kann, muß dem Takt des Lehrers überlassen bleiben; sowie auch alles weitere nähere Eingehen auf das Benehmen und den Umgang beider Geschlechter dem späte-

ren Unterricht in den Christenlehren zuzuweisen sein wird; namentlich auch die Lehre von der Ehescheidung sowie vom Unterschied der bürgerlichen Eheschließung und der kirchlichen Trauung und Einsegnung der Ehe zu einem christlich-frommen Ehebund und Eheleben.

Über **das 7. Gebot** ist wenig zu sagen. Wir weisen daher hier nur auf 2 Bemerkungen zurück. Die erste betrifft den Unterschied zwischen grobem und subtilem Diebstahl zur Verhütung, daß der subtile nicht als unbedeutend angesehen wird. Die andere bezieht sich auf die seltenen ungeschickten Fragen, nach welchen der Unterricht fast wie eine Anweisung lautet auf wie viele Art man den Diebstahl begehen könne. Im allgemeinen aber ist in unseren Tagen dieses zum Schutz des Eigentums gegebene Gebot sehr wichtig, namentlich in Bezug auf den Holz- und Felddiebstahl, bei dem die Diebe davon ausgehen, daß ja Gott frei wachsen lasse, oder daß es einem sehr reichen Besitzer gehöre, der es entbehren könne 2c.

Das achte Gebot verlangt Aufrichtigkeit und Wahrheit und ist gegen jede unwahre Aussage im gewöhnlichen Umgang mit andern wie vor Gericht, schriftlich oder mündlich. Vor Gericht fällt sie mit dem Meineid zusammen. Sehr darauf zu dringen ist, daß die nicht seltene Ansicht, daß man durch ein gutes aber unwahres falsches Zeugnis dem Nächsten einen Gefallen zu erzeigen, oder eine Strafe abzuwenden meint, und es daher für weniger sündhaft hält, schlechthin abgewiesen wird.

Bei der Erklärung dieses Gebots ergibt sich wohl auch ein Anlaß die sogenannte Notlüge zu besprechen, wodurch man etwa ein Unglück verhüten will. Es muß fest darauf bestanden werden, daß die Notlüge eben eine Sünde, also nicht erlaubt ist, daß gegebenen Falls — z. B. bei einer Verfolgung 2c. der Mensch nicht schuldig ist zu sagen, was er weiß, sondern dem Verfolger antworten soll: Ich weiß es, aber ich sage dir's nicht. Was er dann vom Ver-

folger zu gewärtigen hat, ist in Gottes Hand, und wenn selbst das eigene Leben dabei in Gefahr stünde.

Über das **neunte und zehnte Gebot** haben wir uns bereits oben ausgesprochen §§ 18 und 19. Ob sie zusammen ein Gebot ausmachen oder nicht, hängt mit der Anordnung des ersten und zweiten Gebots zusammen.

Die gewöhnliche Erklärung bei der Trennung beider Gebote ist die, daß in dem einen die Erblust oder die Erbsünde, in dem andern die sogenannte wirkliche Sünde gemeint und verboten sei. Schütze bemerkt (a. a. O.) nicht mit Unrecht, daß es für die praktische Auslegung in der Schulkatechese gleichgültig erscheine, ob diese 2 Gebote gesondert oder verbunden behandelt werden. — Die Hauptsache ist und bleibt in beiden Fällen allerdings, daß die böse Lust, die Lust zur Sünde als solche schon als Sünde gezeichnet ist.

Ob hier der Ort sei, auf den Begriff der Sünde überhaupt und namentlich auf den Begriff der Erbsünde und ihren Gegensatz näher einzugehen, ist streitig. In den ersteren Unterrichtsjahren wird dies allerdings nicht nötig sein. In den späteren Jahren dagegen wird es unumgänglich sein. Die Frage, woher denn diese böse Lust im Menschen? liegt zu nahe, als daß sie der Katechet ganz unberührt lassen könnte; und dann ist die Frage nicht mehr am unrechten Ort, obschon sie auch im Schluß der Gebote und noch mehr im ersten Glaubensartikel wieder vorkommen wird. Wie weit er auf diese Frage hier einzugehen für gut oder nötig findet, muß dem Katecheten überlassen bleiben. Er kann dabei auf die spätere vollständige Erledigung der Frage je nach Bedürfnis verweisen. Man kann auch nicht sagen, daß er deshalb etwas vorausnehme, was erst z. B. im 2. Hauptstück vorzukommen habe, da er ja in den späteren Unterrichtsjahren die Geschichte des Sündenfalles aus dem bereits gegebenen biblischen Geschichtsunterricht voraussetzen kann. Mit Recht bemerkt v. Zezschwitz a. a. O., daß der

Katechismus seine eigene Logik habe und daher ein Gegenstand nicht eben gerade da behandelt werden müsse, wo ihn die Dogmatik zu behandeln pflegt. Und wenn bei dieser Katechismuslogik bisweilen ein Gegenstand an verschiedenen Orten zur Behandlung kommt, so ist dies nicht nur kein Schaden, sondern ist vielmehr zur Befestigung der Erkenntnis, namentlich bezüglich des genauen inneren Zusammenhangs des Gesammtunterrichts von Bedeutung. Der Begriff der Sünde wird so gleichsam der rote Faden der die 10 Gebote überhaupt und insbesondere das 9. und 10. Gebot mit dem eigentlichen Beschluß der Gebote und durch diesen hindurch mit dem 1. und 2. Artikel des 2. Hauptstücks verknüpft und von einem in das andere hinüberleitet.

Ebenso weisen die beiden letzten Gebote als die Quelle aller Sünden wider die übrigen Gebote auf das 1. Gebot zurück, wie das erste Gebot die Quelle aller Tugenden für alle übrigen Gebote ist.

Mag also immerhin der Katechet je nach Bedürfnis bei dem 9. und 10. Gebot, auf diese Erörterung eingehen; nur ist darauf zu achten, daß die angeerbte böse Lust nicht zur Entschuldigung für die daraus hervorgehende Thatsünde angesehen wird. Laß dich nicht gelüsten, heißt es im Gebot und ist damit ein Nachgeben, ein Einwilligen in die Lust bezeichnet, wogegen das Wort des Herrn an Kain gilt 1. Mos. 4, 7. (vergl. auch Röm. 5, 12; Gal. 5, 16 17.)

Um aber schließlich noch einmal auf die Trennung beider Gebote zurück zu kommen, so dürfte es sich praktisch am meisten empfehlen, daß im 9. Gebot das allgemeine genannt ist, Erbe und Haus, im 10. Gebot aber das einzelne was im Hause sich befindet. (Freilich nur mit Berufung auf 2. Mos. 20; nicht aber auf 5. Mos. 5, 21, wo die Objekte verwechselt sind.)

Wo immer aber der Katechet Veranlassung nimmt auf den Begriff der Erbsünde näher einzugehen, wird es

rätlich sein, sogleich den gewöhnlichen Gegensatz: wirkliche Sünde richtig zu stellen (s. ersten Glaubensartikel).

Der Schluß der Gebote ist gleichsam die von Gott selbst ausgesprochene Sanktion der Gebote. Es ist ihm der heiligste Ernst mit seinen Geboten; und er drohet zu strafen 2c. Auf die Frage, ob der Mensch, ob wir, ob man die Gebote Gottes halten könne? wird der Katechet wohl immer die Antwort Nein bekommen, aber man merkt ihr bald das Eingelernte an. Es ist notwendig das Kind selbst zur Erkenntnis zu bringen, sei es durch Betonung des Grundgedankens: Ihr sollt heilig sein 2c. oder nach der Hauptsumme: Du sollst Gott lieben von ganzer Seele 2c. — in Gedanken Worten und Werken 2c. oder durch Vorhalten des Gesetzes als Spiegel 2c. — Geht dann der Katechet auf die Frage ein, woher es denn komme, daß wir die Gebote Gottes nicht halten und halten können, so hat er dabei nur Sorge zu tragen, daß die Erbsünde nicht etwa zur Entschuldigung der Thatsünden umschlage oder benutzt werde. Palmer bemerkt daher ganz richtig, daß bei der Katechese über diesen Beschluß der Gebote weniger der dogmatische, als vielmehr der ethische Charakter vorherrschen müsse. Die Schuld der Versündigung gegen Gottes Gebot steigert sich durch die Hinweisung auf den in der heil. Taufe versiegelten Beistand Gottes, der „Wollen und Vollbringen“ geben kann und will. Der Widerspruch, daß es unrecht von Gott sei, die Sünde der Väter an den Kindern zu strafen (vergl. Ezechiel 18, 20;), ist durch den Zusatz „die mich hassen“ beseitigt.

Sehr wichtig aber ist bei der Erklärung dieses Stückes, den Kindern recht einzuprägen, daß Gott wirklich die Sünde straft und strafen muß.

Wenn man ein Kind fragt, warum Gott zu strafen drohe, so wird man allerdings die richtige Antwort erhalten, damit die Menschen von Sünden sich abhalten lassen. Allein die tiefer gehende Frage ist, ob denn Gott strafen

müsse? Und diese Frage ist um so notwendiger, als einerseits der Leichtsinn sich gar leicht damit zufrieden gibt, daß das nur Übertreibung der Pfarrer sei ꝛc., andererseits aber nur in der Notwendigkeit der Strafe der Sünde die richtige Erkenntnis der Notwendigkeit der Erlösung gegeben ist, um trotzdem selig werden zu können. (Die Strafe liegt auf Ihm ꝛc. Jesaj. 53.) Man kann geradezu sagen, daß, so wahr Gott Gott ist, das vollkommenste Wesen in Heiligkeit und Gerechtigkeit, so wahr und gewiß muß die Sünde gestraft werden. — Ob an dieser Stelle schon die Lehre von der Rechtfertigung eingeführt werden könne (Z. a. a. O.), wollen wir nicht bestreiten; doch scheint sie uns hier etwas weit hergeholt. Darüber, warum Luther diese Worte, die in der Bibel beim ersten Gebot stehen, als Beschluß der zehn Gebote diesen angefügt hat, haben wir bereits oben (§ 19) besprochen. Wir fügen hier nur noch bei, daß diese Stellung auch darin ihre Rechtfertigung hat, daß der Ausspruch des Herrn, obschon er bei dem ersten Gebot steht, doch nach seinem Wortlaut selber sich auf alle Gebote bezieht: „aber denen so mich lieben und meine Gebote halten“ ꝛc. Daher die Frage Luthers: „Was sagt Gott von diesen Geboten allen?“ ganz zutreffend und dem Worte des Herrn selbst gemäß ist.

§ 36.
Zweites Hauptstück.

Der Übergang zum zweiten Hauptstück ist in der durch das erste Hauptstück erlangten Erkenntnis der Erlösungsbedürftigkeit, und der Notwendigkeit einer Befreiung von der Sünde gegeben. Das zweite Hauptstück lehret nun, wie diese Befreiung zu Stande kommt. Daß der Mensch nicht selber sich zu befreien vermag, liegt eben in der durch die allgemeine Sündhaftigkeit bedingten oder verursachten Unmöglichkeit der Erfüllung der Gebote Gottes. Dazu gehört die außerordentliche Veranstaltung Gottes in der Sendung seines Sohnes (Röm. 8, 3; 3, 19 ff).

Das zweite Hauptstück hat eine doppelte Überschrift: „Das christliche Glaubensbekenntnis“ und „der christliche Glaube“. Als Glaubensbekenntnis gibt es den objektiven Inhalt aller Offenbarung Gottes zum Heil der Menschen. Aber dieser Inhalt muß subjektives Eigentum werden. Darum heißt es: Ich glaube. Bekennen und Glauben gehört zusammen. Was der Mensch glaubt, soll er bekennen, und was er bekennt, soll er glauben, sonst ist er ein Heuchler. Das vom Kind gelernte Bekenntnis, enthält die Verpflichtung zum Glauben, zur subjektiven Aneigung des Inhalts. Es muß auch für das Kind sein Glaubensbekenntnis werden. So stellt sich der Katechet gleich im Anfang auf den richtigen praktischen Standpunkt, ja auf den Standpunkt des Gewissens, daß es in Wahrheit sagen könne: Ja, ich glaube; weil nur in diesem Ja die Gewißheit der Erlösung zur Seligkeit gegeben ist.

Hieran muß sich aber sofort auch die richtige Erklärung des Glaubens seinem innersten und eigensten Wesen nach anschließen.

Wenn dies an sich schon die katechetische Methode erfordert, so liegt die Notwendigkeit insbesondere in dem entgegentretenden, sehr häufigen Zweifel: Wie kann denn der Glaube solche Wunder thun? Ein Zweifel, der nicht selten in der spöttischen Formel gegeben wird: Ja wohl, der Glaube macht selig! Hiegegen müssen die Kinder gewappnet werden. Was heißt nun glauben?

Man greift gewöhnlich sogleich zu der biblischen Stelle (Hebr. 11, 1) und nimmt sie als etwas, was sie nicht ist, und nicht sein will, nämlich als Definition des Glaubens.[1])

---

[1]) Richtig Calvin: Unde (nämlich aus dem Zusammenhang mit den vorausgehenden Versen) apparet, longe falli eos, qui justam fidei definitionem hic poni existimant, neque enim de tota fidei natura differit apostolus, sed partem eligit etc. — Vergl. auch v. Hofmann zu der Stelle.

Die Stelle enthält nur eine eigenschaftliche Bestimmung des Glaubens in besonderer Beziehung auf das vom Apostel vorher Gesagte, nämlich daß der Glaube, das was wir hoffen, schon als sichern Besitz in sich hat. Der Urtext, wie die über die eigentliche Wortbedeutung hinausgehende Übersetzung Luthers, werden immerhin ihre Verwendung und Verwertung finden können. Aber man wird immer erst auf die Frage zurückgehen müssen, in wiefern und wodurch ist denn im Glauben die „gewisse Zuversicht" oder die eigentliche Besitzgrundlage dessen was wir hoffen und in Geduld erwarten (Röm. 8, 24—25) enthalten?

Ebensowenig führt es zum Ziel und ist es ein richtiges katechetisches Verfahren, wenn man (Böckh) zwischen Glauben des Bekenntnisses und Glauben des Herzens unterscheidet, oder wenn man (Buchrucker) auf die Frage Was ist der Glaube? sofort antwortet: Nicht ein bloßes Meinen oder Fürwahrhalten, sondern eine gewisse Zuversicht — auf Gottes Gnade; oder, der Glaube ist nicht ein bloßes Wissen oder Fürwahrhalten, sondern eine zweifellose und unerschütterliche Zuversicht des Herzens auf die Gnade Gottes in Christo Jesu (der offizielle Katechismus der evang.-luth. Kirche in Bayern). Denn eben darum handelt es sich, wienach der Glauben das sein könne.

Um aber zum entsprechenden Begriff des Glaubens zu kommen, sind zwei Wege gegeben, entweder man geht wirklich von dem gewöhnlichen Begriff, wie er im Volk gilt aus, oder von der Etymologie des Wortes selber. Oder richtiger man nimmt beide zusammen, und gewinnt dadurch erst den vollständigen Begriff, wie er dem griechischen Wort *πιστεύειν; πίστις* entspricht. Es wird sich daher auch die an sich ganz richtige Unterscheidung von etwas glauben und an jemand glauben von selbst ergeben.

Im gewöhnlichen Leben heißt nun glauben: das für wahr halten, für wahr erkennen und annehmen, was ausgesagt wird, und dem der es sagt zutrauen, daß das, was

er aussagt, wahr sei. Das erste ist das, was man sonst den historischen Glauben nennt: Etwas glauben. Das zweite ist bereits ein ethischer Akt, und wir möchten ihn daher auch den ethischen Glauben nennen. Wenn nun eine Person von sich aussagt, was sie sei, so heißt ihr glauben nichts anders als überzeugt sein, daß sie das auch wirklich sei, und sie also wirklich als das annehmen, was sie ist. Das was der Christ zu glauben hat, wird hier in der heil. Schrift dargeboten, und christlich glauben heißt: das als wahr anerkennen, und was sie darbietet, den Gnadenrat Gottes, annehmen, und ergreifen. Dasselbe gilt nun vor allem und vorzugsweise dem, der uns den Gnadenrat persönlich geoffenbart und ausgeführt hat. Ihm glauben ist das erste, und das was er selbst von sich sagt vertrauensvoll annehmen, das zweite, d. h. an ihn glauben. Da es sich aber hier um rein geistige Güter handelt, und um der Seelen Seligkeit, so ist dies Glauben auch ein geistiges Annehmen, ein In-sich-aufnehmen, das mit dem Herzen und im Herzen geschieht, und sich in allem, was Er zu unserer Seligkeit sagt und lehrt, nach ihm richten.[1]) Das ist der Herzensglaube. Wenn ich nun auf Grund göttlicher Wahrheit sage: Ich glaube an Gott den Vater, Sohn und heil. Geist, so ist das soviel als, ich habe Gott den Vater, Sohn und heil. Geist in mein Herz aufgenommen mit allen seinen Verheißungen und Gnadengaben. Daß nun da, wo dies der Fall ist, auch der Seligkeit gewiß ist, darüber ist jetzt gar kein Zweifel mehr übrig, also auch nicht darüber, wie der Glaube solche große Dinge wirken kann. Hiermit hat aber auch der Ausspruch Hebr. 11, 1; seine volle Anwendung, mit der ganzen Kraftausführung Luthers in der Vorrede zum Römerbrief.

---

[1]) Als Beispiel aus dem Leben bietet sich die Vergleichung mit einem Arzt dar. Ihn als Arzt annehmen, heißt: sich von ihm ärztlich behandeln, sich von ihm heilen lassen, seinen Anordnungen und Vorschriften Folge leisten 2c.

Nehmen wir aber noch weiter hinzu, was uns die Etymologie darbietet. Das Wort glauben hängt offenbar mit dem Wort geloben, wie es denn in einem alten Taufformular heißt: Gelobistu in Gott den Vater, gelobistu in Jesum Christum ꝛc. Geloben, daß man ihn annehmen, sich ihm versprechen, sich ihm hingeben, mit ihm innigst verbinden und verloben wolle zu ewiger Treue.[1])

Dadurch ist erst die innige Gegenseitigkeit der Gemeinschaft mit Gott und des Lebens in Gott bezeugt. (Vergl. Hosea 2, 19, 20); und erst hiemit ist aber auch der volle Gehalt des christlichen Glaubensbegriffs vollendet und das deutsche Wort dem griechischen πίστις und πιστεύειν gerecht und adäquat geworden. —

Der Unterschied zwischen lebendigem und totem Glauben, oder gar die Einteilung des Glaubens in einen lebendigen und toten Glauben ist insofern mißverständlich, als sie die Meinung erzeugt, als ob jemand einen Glauben haben könnte, der tot wäre, während der eigentliche Sinn der ist, daß der Glaube, der nicht lebendig ist, nicht Leben in sich hat, tot ist d. h. aufgehört hat Glauben zu sein, d. h. gar kein Glaube ist. Lebendig ist der Glaube im wahren Sinn des Worts dann und darum, wenn und weil er Gott selbst und den Geist Gottes in und durch Christum im Herzen hat. Die Thätigkeit in der Liebe ist Zeugnis und Ausfluß dieses inneren Lebens.

Das nächste, was hierauf zur Erörterung zu kommen hat, ist die Lehre von der Dreieinigkeit.[2]) Denn für den christlichen Glauben und Glaubensbekenntnis sind die 3 Artikel Ein Ganzes[3]) (vrgl. hiezu oben § 13), davon

---

[1]) Eine andere Ableitung von Laube = Bedeckung, Schutz, daher belauben und gelauben hat keinen historischen Grund für sich.

[2]) v. Z. meint zwar, diese Lehre sei besser am Schluße der 3 Artikel zu behandeln. Wir konnten uns davon nicht überzeugen.

[3]) Die Dreiteilung der christlichen Glaubensartikel, deren noch der Brenz'sche Katechismus 12 zählt, ist von Luther offenbar auf

der 2. Artikel, von der Erlösung den Mittelpunkt bildet, der im 1. Artikel seine Wurzel — der Vater sendet den Sohn — und im 3. Artikel seine Verwirklichung in den einzelnen hat — der heil. Geist verklärt den Sohn, als die Frucht des Lebensbaumes. Es ist daher nicht nötig, mit dem heidelberger Katechismus dem 1. Artikel eine Lehre von dem Erlöser voranzuschicken. Wohl aber ist bei der in Luthers Erklärung enthaltenen Lehre von der Erhaltung der Welt im 1. Artikel hinzuweisen auf die spezielle Erhaltung der Menschen im geistlichen Sinn durch die Erlösung von dem Verderben und ewigen Tod der Sünde (2. Artikel).

Nicht also ist die Schöpfung als solche der Anknüpfungspunkt, als ob, wie Palmer sagt, in dem Schöpfungsplan der ewige Ratschluß Gottes zur Erlösung mit eingeschlossen sei, was zum mindesten mißverständlich ist. Wir möchten uns daher auch nicht wie Palmer auf den Ausspruch Luthers (im gr. Katech.) berufen: „denn er hat uns eben dazu geschaffen, daß er uns erlöste und heiligte." —

Spekulative Erörterungen sind im katechetischen Unterricht, wie bereits § 13 S. 103 bemerkt ist, nicht am Platz; und wenn irgend etwas davon überzeugen kann, so ist es der Versuch Palmers, das „unlösbare" Geheimnis zu lösen, samt den mitgeteilten Versuchen von Sack, Sartorius und Öttinger. Der sogenannte ontologische Beweis der Dreieinigkeit bleibe den Gelehrten und gelehrten Schulen. Den Katechumenen genügt der heilsökonomische, um so mehr als Palmer selber, trotz seiner Versuche, zugestehen muß, daß immer ein gewisses „unlösbares Geheimnis" übrig bleibe. Vom heilsökonomischen Geheimnis der Dreieinigkeit redet Paulus, als von einem kündlich großen ꝛc. 1. Tim. 3, 16.

Wie die Lehre von der Dreieinigkeit, so ist auch die

Grund der biblischen Taufformel in den Katechismus aufgenommen. S. dessen gr. Katechismus.

Lehre von den Eigenschaften der Einzelbetrachtung der 3 Artikel vorauszunehmen, einerseits weil sie sich eben auf den dreieinigen Gott in seiner Einigkeit beziehen, und andrerseits weil sich die Eigenschaften Gottes eben in seiner dreifachen That Offenbarung Gottes zum Heil der Menschen am natürlichsten darstellen und den Kindern darstellen lassen.

Über die eigentlich praktische Verwertung der Eigenschaften Gottes durch die in ihnen zu uns sprechenden Forderungen des entsprechenden Gegenbezeigens, haben wir bereits oben § 14 das Nötige bemerkt, und in dieser Beziehung mag es immerhin gleichgültig sein, in welcher Ordnung dieselben zur Besprechung kommen. Indes verlangt schon der Begriff des katechetischen Unterrichts, wie in allen Stücken, so auch hier eine gewisse Ordnung sowohl an sich, als auch in besonderer Rücksicht auf das leichtere Erlernen und Behalten seitens der Kinder. Je einfacher, natürlicher und anschaulicher nun die Klassifizierung ist, desto mehr wird sie sich für diesen Zweck empfehlen. Am wenigsten eignen sich daher die in den Dogmatiken üblichen wissenschaftlichen Kategorien: wie absolute und relative, immanente und transcendente, Selbstbeziehung Gottes und Weltbeziehung, absolute Substanz, absolutes Subjekt, Gott in der Einheit und in Unterschied Geist, Herr, Liebe u. dgl.

Mit Recht sagt Bruch in seiner Schrift über die göttlichen Eigenschaften: „Sie fallen nicht in das Wesen Gottes, sondern in seine Offenbarungen. Ist damit der historische Weg für den katechetischen Unterricht als der entsprechende angezeigt, so dürfte sich von selbst als das zweckmäßigste Verfahren empfehlen, an die dem Kinde bereits bekannten und geläufigen drei Hauptoffenbarungen Gottes, als Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt anzuknüpfen, in welchen drei Grundeigenschaften hervortreten, welche die übrigen teils als natürliche Vorbedingung teils als natürliche Folge in sich schließen. Zugleich lehnen sich dieselben

naturgemäß an die drei Glaubensartikel an, sofern sich mit der Erhaltung die *Erlösung* oder Errettung der Sündenwelt und mit der Regierung die *Heiligung* oder *Heilsführung* zusammen schließt und doch zugleich als Eigenschaften des Einen und Dreieinigen Gottes erscheinen.[1])

Legen wir nun dieses trilogische Schema zu Grunde,[2]) so ergeben sich zunächst die drei Grundeigenschaften der a) *Allmacht*, b) *Heiligkeit* und c) *Weisheit*.

a) Mit der *Allmacht* hängt notwendig die Unabhängigkeit und Unbeschränktheit, die absolute Freiheit zusammen sowohl bezüglich der Zeit — Gott ist *ewig*, als bezüglich des Raumes — Gott ist *allgegenwärtig*, als auch bezüglich dessen was in Zeit und Raum ist, *wird*, sich *verändert* — Gott ist *unveränderlich*,[3]) *wahrhaftig*, *treu*.

b) Daß die *Heiligkeit* Gottes zunächst an die Erhaltung Gottes geknüpft ist, hat darin seinen Grund, daß diese Eigenschaft das Gegenteil von dem ist, was die Zer-

---

1) Einen eigenen und eigentümlichen Weg hat *Zezschwitz* II, 1. S. 480 in Vorschlag gebracht, indem er im historischen Interesse die persönlichen Kategorien zu Grunde legt: Moses, Christus, Geist. Die geistvolle Beziehung auf den obigen Offenbarungsgang einerseits wie auf den subjektiven Heilsstand andererseits: Heilsstand der *Vorbereitung*, Heilsstand in seiner *Herstellung*, Heilsstand im *betätigten Besitz* S. 278 ist nicht zu verkennen. Was uns jedoch abhält, diesen Weg in Beziehung auf die Lehre von den Eigenschaften zu folgen, ist das Bedenken gegen diese Zusammenstellung, statt deren man Vater, Sohn und Geist erwartet, womit aber der historische Charakter verloren wäre; ferner das Bedenken, daß die Eigenschaften zu zersplittert auftreten und kaum als Eigenschaften des dreieinigen Gottes sich zu erkennen geben, so daß Zezschwitz selber noch eine nachholentliche einheitliche Uebersicht postuliert.

2) Aehnlich schon *Kant*.

3) Die Erklärung: Gott ist unveränderlich, *weil er nicht alt wird* (Buchrucker) dürfte wohl kaum als passend erachtet werden. Ebensowenig die Erklärung von *heilig*: weil er *abgesondert* ist von der Welt und der Sünde *Feind*.

störung und das Verderben bewirkt, nämlich die Sünde[1]). Wie er selbst ohne Sünde ist, kann er der Sünde nicht freien Lauf lassen. Er haßt sie und bestraft sie, wie sie es verdient — Gott ist gerecht, und seine Gerechtigkeit ist nichts anders als die effektive Heiligkeit nach außen. Indem er aber seine Geschöpfe vor der Zerstörung der Sünde bewahrt und erhält, erweist sich seine Heiligkeit und Gerechtigkeit als Güte; die Güte, den Elenden und Unglücklichen erzeigt, ist Barmherzigkeit, und den Bösen, die Strafe verdienen, erwiesen, Gnade — Gott ist gütig, gnädig, barmherzig.

c) Daß sich in der Regierung der Welt die Weisheit Gottes manifestiert, ist klar. Sofern aber die Regierung und Leitung zugleich die Vorsehung ist, ist mit der Weisheit ebenso natürlich die Allwissenheit verbunden, als auch im Menschen Weisheit und Wissen zusammenhängen. — Gott ist allweise und allwissend. In Beziehung auf den Sünder wird seine allwissende Leitung und Führung zur Buße Langmut und Geduld.

In dieser Darstellung erscheinen die Eigenschaften nicht als bloß eingelernte Stücke, sondern als eine organische Entwickelung und Deduktion, wie es dem katechetischen Unterrichte zusteht.

In ihrer Zusammenfassung tritt uns Gott als das höchste und vollkommenste Geistwesen entgegen, und in der Erweisung derselben als die unendliche Liebe.[2])

Erster Artikel.

Gewöhnlich ist die erste Frage, warum im 1. Artikel Gott der Vater heiße. Sie liegt ja nahe genug. Die Antwort: weil er einen Sohn hat, oder auch weil er einen Sohn gezeugt hat, müssen wir geradezu für ungeschickt halten.

---

[1]) Auch Schleiermacher findet die Heiligkeit Gottes in seiner Offenbarung gegenüber der Sünde und der Störung seiner Ordnung.

[2]) Treffend sagt einmal Zinzendorf: Das Wesen Gottes ist Geist, seine Natur die Liebe. Vgl. Joh. 4, 24; 1. Joh. 4, 8. 16.

Es ist eine so platte Übertragung menschlicher Verhältnisse auf Gott, daß, wenn die Kinder in diesem Alter das auch nicht fühlen, ihnen später um so nachteiliger für die ganze Lehre von der Dreieinigkeit von andern die Unstatthaftigkeit solcher Vorstellungen dargethan wird, zumal wenn ihnen als der von Ewigkeit her gezeugte Sohn Jesus Christus (der Messias, der Menschensohn) genannt wird.[1]) Buchrucker hat die Frage ganz unberührt gelassen. Sie ist damit aber gewiß nicht beseitigt. Der offizielle bayrische Katechismus gibt die richtige Antwort: zum Unterschied vom Sohn und heil. Geist. Luther hat bekanntlich diese Frage gleichfalls übergangen, hat aber durch seine Erklärung eine indirekte Beantwortung der Frage gegeben, indem er sich lediglich an den Schöpferbegriff hält und dadurch den Vaterbegriff für den Menschen vorwalten läßt. Der Katechet wird auch, wenn er die Frage stellt, zuerst immer die Antwort erhalten, vorausgesetzt, daß dem Kinde die andere Antwort nicht bereits eingelernt ist, weil er unser Schöpfer ist. Und diese Antwort ist nicht ohne weiteres als unrichtig abzuweisen. In dem Schöpfersein an sich ist allerdings das Vatersein im besonderen Sinn noch nicht gegeben.

Das Vaterverhältnis stellt ein Kindesverhältnis voraus und bedingt es. Alle irdischen Geschöpfe außer dem Menschen stehen außerhalb des Vater- und Kindesverhältnisses, sie stehen bloß im Schöpfungsverhältnis zu Gott. Anders verhält es sich mit dem Menschen. Hier zeigt sich der Unterschied schon in der Art und Weise des Schöpfungsaktes, indem ihm Gott einen Lebensodem einhauchte, Geist von seinem Geiste.[2]) Diese Mitteilung seines Geistes — „Wir sind göttlichen Geschlechts“ — ist die Grundlage, auf der sich die Bestimmung des Menschen realisieren sollte und

[1]) Siehe noch im Böckh'schen Katechismus 10. Aufl.

[2]) Luther sagt in Beziehung auf die Einrichtung der Stiftshütte: Das erste hieß das Allerheiligste, da wohnte Gott. Das andere war das Heilige, da stand der Leuchter mit 7 Röhren und Leuchtern.

konnte — ein Bild Gottes zu sein; und in dieser ursprünglichen, unmittelbaren Beziehung zu Gott ist das Vater- und Kindesverhältnis zwischen Gott und den Menschen schon im Schöpfungsakt begründet. Aber dieses Verhältnis ist durch die eingetretene Sünde völlig alteriert, und so ist auch Gott nur nach einer Seite hin noch als Vater der Menschen zu bezeichnen, sofern er für den Bestand derselben wie der übrigen Geschöpfe, väterlich sorgt; aber das richtige Vaterverhältnis tritt erst wieder ein, wenn das richtige Kindesverhältnis seitens der Menschen, das Bild Gottes, wieder hergestellt ist — durch Jesum Christum. Darin ist dann auch die Beziehung des Vaters im 1. Artikel zum Sohn im 2. Artikel gegeben, die aber erst im 2. Artikel selber zur Erörterung kommt.

Hier breche der Katechet ab, ohne sofort auf die zweite Beziehung des 1. zum 2. Artikel einzugehen. Er gehe hier sofort zur Erklärung Luthers in der Anwendung auf den Schüler selber über, auf das mich, sammt aller Kreatur bis zum Ende.[1]) Dann kehre er aber wieder auf das eigentliche Kindesverhältnis des Menschen zu Gott zurück. Als natürlicher Anknüpfungspunkt bieten sich von selbst die Worte dar: „ohne all mein Verdienst und Würdigkeit". Die einfache Frage: Warum das? wird den Schüler sofort auf den Gedanken der Sünde bringen, und die weitere Frage, ob denn das so vom Anfang und bei der Schöpfung

---

Das dritte hieß der Hof; das war unter dem Himmel öffentlich vor der Sonnen Licht. Also ist auch der Mensch. Sein Geist ist das Allerheiligste, Gottes Wohnung. Seine Seele das Heilige, da sind 7 Leuchter d. i. allerlei Verständnis ꝛc. Sein Leib ist der Vorhof, der ist Jedermann offenbar, daß man sehen kann, was er thut, und was er lebt ꝛc.

[1]) Bei der Erklärung der Schöpfung überhaupt (Himmel und Erde) wird sich der Katechet, wenn die 6 Schöpfungstage in Frage kommen, begnügen können zu bemerken, daß es strittig ist, ob darunter die gewöhnlichen Wochentage oder 6 größere Zeiträume gemeint seien. Die Hauptsache ist, daß Gott das All geschaffen habe und es nicht von selbst entstanden ist.

des Menschen gewesen? führt ebenso natürlich auf die Geschichte vom Sündenfall und somit auf die Lehre vom Ebenbild Gottes in und am Menschen hin, worauf nun der Katechet näher einzugehen hat.

Bei dieser Lehre ist denn nun gewöhnlich die erste Frage die; wonach Gott den Menschen geschaffen habe?[1]) Wir müssen aber diese Frage an dieser Stelle für ganz unberechtigt halten, weil sie nach dem biblischen Bericht nicht beantwortet werden kann.

Der Nachdruck liegt vielmehr in der Frage wozu Gott dem Menschen geschaffen? und die Antwort ist hierauf mit klaren Worten gegeben: zum Bilde Gottes. 1. Mos. 1, 27. Ein Bild, das uns gleich sei, heißt es im Ratschluß Gottes V. 26 nach der luth. Bibelübersetzung.

An eine absolute Gleichheit kann natürlich hier nicht gedacht werden, einmal schon darum nicht, weil der Mensch ein Geschöpf ist. Es kann also nur von einer relativen Gleichheit die Rede sein, d. h. von einer Ähnlichkeit (ad imaginem et similitudinem (Vulgata), *κατ' εἰκονα καὶ ὁμόιωσιν* (Septuag. cf. auch Jak. 3, 9). Aber auch darum nicht, weil sonst ein Abfall, ein Sündenfall unmöglich wäre.

Es ist daher irreleitend, daß man gleich von vorn herein von dem Ebenbild Gottes redet. Das Ebenbild ist mehr, und geht über den allgemeinen Begriff des Bildes hinaus, und kann daher nur in der oben gegebenen Beschränkung gebraucht werden.

In der präpositionellen hebräischen Vorsilbe בְּ kann zwar beides, nach und zum, gefunden werden, und daher auch von der Schöpfung des Menschen nach dem Ebenbild geredet werden (*κατ' εἰκονα*), (Col. 3, 10; Jak. 3). Allein dieser Ausdruck setzt im Grunde ein schon vorhandenes Ebenbild Gottes voraus, nach welchem oder dem gemäß

[1]) Buchrucker hat sogar nur die Frage wonach in seinen Katechismus aufgenommen, während der offizielle bayrische Katechismus richtiger die Frage wozu stellt, und von der Frage wonach ganz Umgang nimmt.

er geschaffen ist. Das ist allein der Sohn Gottes (2. Cor. 4, 4; Col. 1, 15; Hebr. 1, 3), worüber aber hier nicht weiter einzugehen sein wird.

Es kann also, wie gesagt, bezüglich des menschlichen Ebenbilds nicht im absoluten Sinn (absolute Gleichheit), sondern nur im relativen Sinn die Rede sein. Das liegt auch in dem prägnanten Ausdruck zum Bilde Gottes. Denn das heißt ja nichts anderes, als der Mensch war von Gott für sein Bild bestimmt, daß er's werden sollte, und für diese Bestimmung ausgerüstet, daß er's sein und bleiben konnte. Sofern der Mensch es ist, der zum Ebenbild Gottes ersehen war, unterscheiden wir den Menschen an sich oder nach seinem Sein von seiner Ausrüstung oder der Beschaffenheit seines Seins,[1]) das erste gleichsam die Basis der letzteren. Nach seinem Sein an sich ist der Mensch im gottgewollten Unterschied von den übrigen Geschöpfen der Erde als selbstbewußte Persönlichkeit mit Vernunft und freiem Willen geschaffen. Nach der Beschaffenheit seines Seins war er unschuldig, ohne Sünde, heilig; was von selbst einschließt, daß er nach seiner Vernunft irrtumsfrei, nach dem Willen mit dem Willen Gottes einig, und nach seinem Selbstbewußtsein selig war.[2]) Dabei ist aber weiter zu beachten, daß in dieser Unschuld zunächst nicht die Vollendung, sondern nur die Möglichkeit zur thatsächlichen Verwirklichung des Ebenbildes gegeben ist; in der Irrtumsfreiheit das Vermögen vollkommener Erkenntnis (Col. 3, 10), in der Konformität mit dem Willen Gottes das Vermögen vollkommener Heiligkeit und Gerechtigkeit (Eph. 4, 24; 1. Joh. 3, 2), und im Selbstbewußtsein der Seligkeit zugleich die Unsterblichkeit, d. h. das Fortleben ohne die

---

[1]) Von den älteren Dogmatikern als Ebenbildlichkeit im weiteren und engeren Sinn imago late et stricte dicta unterschieden.

[2]) Status integritatis seu innocentiae, qua conditione vera felicitate fruebatur (Calov).

schmerzliche Zerreißung von Leib und Seele durch das leibliche Sterben, sondern durch unmittelbare Verklärung (1. Kor. 15, 51, 52).

Aber mit dieser Möglichkeit und Anlage zur Vollendung war auch der Freiheit des Willens gemäs die Möglichkeit des Gegenteils gesetzt. Es galt die Probe. Die Probe bestand der Mensch nicht. — Geschichte des Sündenfalls. — Das Ebenbild (im strikten oder engeren Sinn) war damit verloren [1]), und was der Mensch durch die erste Sünde verloren, das konnte er nicht auf die Nachkommen vererben. Erbsünde (status corruptionis). Zu unterscheiden von Erbschuld, die lediglich persönlicher Natur ist, einerseits bezüglich der ersten Sünde (Adams), andererseits für die Nachkommen nur in dem Sinn, als sie in diesem status corruptionis (in Sünden empfangen und geboren) thatsächlich sich dieser Schuld teilhaftig machen.

Wir gehen hier nicht weiter ein, weil wir nicht im Sinn haben, vollständiges Material für die Katechismuserklärung zu geben, sondern nur diejenigen Punkte hervorheben wollen, deren Unterscheidung wir für den Katecheten notwendig erachten, um falschen Konsequenzen vorzubeugen. So z. B. die Unmöglichkeit des Sündenfalls durch die Unterscheidung des absoluten und relativen Ebenbilds, der Anlage zum Ebenbild und der Vollkommenheit desselben; oder die Folgerung, daß die Sünde die Substanz des Menschen sei, durch die Unterscheidung von dem Wesen des Menschen als solchen und der Beschaffenheit seiner Kräfte

---

[1]) Palmer beanstandet diesen Ausdruck und hält ihn für unpassend weil das Ebenbild nicht eine Sache sei, die man verlieren könne, und der Mensch das Ebenbild Gottes nicht haben, sondern sein solle. Allein abgesehen davon, daß wir einen entsprechenden Ausdruck dafür nicht haben, so ist doch, da die Grundkräfte, in denen sich das Ebenbild ausprägte, wie er selbst sagt, den Menschen geblieben sind, die ebenbildliche Beschaffenheit doch recht eigentlich ein Verlust für das nachfolgende Menschengeschlecht.

u. s. w. Im Übrigen verweisen wir für diesen wie für die folgenden Katechismusteile auf die §§ 15 und 16.

Zweiter und dritter Artikel.

Was nun den zweiten und dritten Artikel des zweiten Hauptstücks betrifft, so geben sowohl der einfache lutherische Katechismus wie die weiteren Katechismuserklärungen für den Stoff wie für die Anordnung des Stoffes reichliches und zureichendes Material an die Hand. Wir beschränken uns daher auch hier auf folgende Bemerkungen.

Den Übergang vom 1. und 2. Artikel bildet die Notwendigkeit der Erlösung, Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes, Wiedereinsetzung in das volle Kindschaftsverhältnis zur Erlangung der Seligkeit. Daran schließt sich von selbst die Frage, durch wen das geschehen ist, oder wem wir das zu verdanken haben. Dadurch wird die abrupte und dogmatisch nicht ganz richtige Frage (im bayerischen Katechismus) vermieden: Wie heißt der Sohn Gottes? Denn wenn auch auf die vorige Frage, wie kaum zu erwarten, die Antwort erfolgen sollte: Wir verdanken es dem Sohne Gottes, so wäre die weitere Frage durch ein deswegen zu limitieren.

Nach der wörtlichen Erklärung der beiden Namen Jesus und Christus versäume der Katechet nicht, den Sinn der Worte: Ich glaube an Jesum Christum für sich und nach ihrem ersten und einfachen Wortlaut zu erklären: Ich glaube, daß dieser Jesus (von Nazareth) der Christ, = der verheißene Messias ist. Es ist damit nicht bloß die heilsgeschichtliche Beziehung zwischen den Offenbarungen des A. u. N. Testaments gegeben, sondern auch der Unterschied zwischen dem Judentum und dem Christentum bezeichnet.

Bei der Erklärung der wesenhaften Persönlichkeit Jesu Christi (Gottessohn und Menschensohn) ist zunächst hinzuweisen auf den Unterschied zwischen ihm und den Kindern Gottes auf Erden durch ihn den eingebornen Sohn

von Gott zu Kindern angenommen (Joh. 1, 12. 1. Joh. 3, 1. Gal. 3, 26.), welche zwar auch *von Gott geboren* heißen (Joh. 3, 9; 4, 7; 5, 1.), aber nicht von Ewigkeit und unmittelbar, sondern mittels des Worts (1. Petr. 1, 23), aus Wasser und Geist (Joh. 3, 5.); sodann aber auch darauf, daß in dem Mensch gewordenen Sohn Gottes, wie er vor der Sünde das Ur- und Vorbild des Menschen war, nun auch das Ur- und Vorbild für die sündige und erlöste Menschheit ist, indem in ihm die Vereinigung der Menschheit mit Gott vollkommen repräsentiert ist. (Vrgl. § 12.)

Der Übergang zum 3. Artikel bildet die Frage, wozu denn der 3. Artikel vom hl. Geist nötig ist, da in Christo die Erlösung vollbracht ist; und die Antwort ist zunächst aus dem Schluß des 2. Artikels zu nehmen: *auf daß* ich sein eigen sei rc. und aus der Frage, wie der Mensch dazu kommen könne? Auf die letztere Frage gibt Luther die Antwort: an ihn glauben und durch den Glauben *zu ihm kommen* mußt du, sonst hilft dir das, was Christus *für* dich gethan hat, nichts. Dabei ist auf den Begriff des Glaubens zurückzugehen: *ins Herz aufnehmen* (Christus für uns und Christus in uns).

Im Verfolg der Heilsordnung kommt noch sehr häufig die untheologische Erklärung der Worte: „mit seinen *Gaben* erleuchtet" auf die Frage, welches diese Gaben sind, die Antwort vor: Gesetz und Evangelium. Es ist aber nicht die Frage, *wodurch* der heil. Geist erleuchtet, sondern *womit* wir erleuchtet werden sollen, worin die Gaben des h. Geistes in der Erleuchtung bestehen, welches die Früchte der Erleuchtung sind. „Mein Herz mit deinen Gaben zier'" singen wir in den Morgenliedern (Numer 433 und 434 des Gesangbuchs); und in dem alten Pfingstlied Nr. 146 und dem Lied Luthers Nr. 147 heißt es: „du siebenfaches Gnadengut", „du bist mit Gaben siebenfalt" der

Finger ꝛc. Das erheischt von selbst eine Erklärung, die man nicht mit den neuesten Erklärungen übergehen kann.

Es ist bekannt, welche wichtige Stellung die Siebenzahl in den Dingen und Begebenheiten schon im A. Testament einnimmt. Wir erinnern aus den zahlreichen Beispielen nur an den 7. Tag der Schöpfung, an die 7 fetten und 7 magern Kühe, an die 7 Altäre, 7 Farren und 7 Widder, an die 7malige Blutbesprengung, an den 7armigen Leuchter ꝛc. Nicht geringer ist die Verwendung dieser Zahl auch im N. Testament, besonders in der Apokalypse. Sieben Geister, die vor des Herrn Stuhl stehen, sieben güldene Leuchter um den Herrn und 7 Sterne in seiner Hand (Kap. 1.), 7 Fackeln, die 7 Geister Gottes, (4, 5), 7 Hörner und 7 Augen des Lammes, 7 Siegel (Kap. 5, 2. und 6), 7 Posaunen (Kap. 8, 2), 7 Häupter des Tiers (13, 1), 7 Zornschalen und 7 Plagen (Kap. 15), 7 Häupter des Weibes (17, 3). — Außerdem fand man die Siebenzahl in den 7 Bitten des V. U., in den Seligpreisungen, in den Worten Christi am Kreuz; darnach zählte man im Verlauf der kirchlichen Lehrbildung die 7 Todsünden, die 7 evangelischen Tugenden, und so auf Grund des prophetischen Ausspruchs (Jesai 15, 2) und im Anschluß an die Apokalypse, die 7 Gaben des h. Geistes, und schließlich die 7 Sakramente. —

Ohne gerade auf diese Siebenzahl im katechetischen Unterricht ein Gewicht zu legen, ist es vielmehr nur darum zu thun, den Unterschied des Kausalbegriffs, **wodurch** die Erleuchtung bewirkt wird, und des Inhaltsbegriffs, **worin** sie besteht und sich zeigt, festzuhalten, wie es das richtige Verständnis des Textes erheischt. „Alttraditionell" können wir diese mißverständliche Verwechslung (mit v. Z.) nicht nennen. Wir finden sie weder im **Spener**'schen Katechismus (1673), noch in dem späteren Bayreuther von 1732, der die Früchte des Geistes nach Gal. 5, 22 in freier Weise mit Berufung auf 1. Kor. 12, 4—11 aufzählt. Zum ersten-

mal finden wir sie im Katechismus von Böckh. Seit der desfallsigen gründlichen Erörterung von v. Zezschwitz (II., 1) hat man die Frage möglichst vermieden.

Wie unsicher aber das Vorgehen ist, zeigen z. B. die beiden in Bayern geltenden Katechismen, wo statt der Vermeidung der Frage, doch die alte Verwechslung aus dem Hintergrunde hervorblickt. Ja in dem ohnlängst erschienenen Schriftchen von Pfarrer Kübel: Wortverstand des kl. Katechismus Luthers, Erlangen 1878 wird von den Gaben des heil. Geistes gesagt: Diese sind: er selbst und das Wort Gottes als Gesetz und Evangelium ꝛc. —

Man hat gefragt, an welcher Stelle des Glaubensbekenntnisses die Lehre von der Rechtfertigung einzufügen sei? Luther hat bekanntlich das Wort gar nicht erwähnt. Wir wollen nicht in Abrede stellen, daß auch im 2. Artikel bei den Worten: „mit seinem h. theuern Blut und mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben“ Gelegenheit gegeben ist, davon Erwähnung zu thun nach der Stelle Röm. 5, 19, und 2. Kor. 5, 21. Aber der eigentliche Platz für diese Lehre ist entschieden im 3. Artikel, wo von der Aneignung des Verdienstes Christi durch den Glauben in der Vergebung der Sünden die Rede ist. (Röm. 3, 23 ff. Eph. 2, 8. 9 u. a.)

§ 37.

Das dritte Hauptstück.

Wie Luther den Übergang vom 2. zum 3. Hauptstück angibt, haben wir bereits früher gesehen (vgl. § 18 S. 128 f.). So berechtigt dieser Übergang an sich ist, so ist damit doch nur die eine Seite, nämlich die Beziehung auf die von Luther gemeinten drei Grundhauptstücke und namentlich auf die Gnadengüter des 2. Hauptstücks im allgemeinen, berührt. Genauer und spezieller schließt sich aber unser 3. Hauptstück an den Artikel des Glaubensbekenntnisses, in welchem die eigentliche Zueignung des in Christo erworbenen Heils er-

schlossen ist, und der Christ als im Besitz der Gnade durch die Heilsordnung hindurch, also in der Gewißheit der Kindschaft Gottes betrachtet ist: der h. Geist hat mich berufen, erleuchtet, im Glauben geheiligt ꝛc., so daß das Vater-Unser nach dem 3. Artikel nichts anders bedeuten kann, als daß der empfangene Geist der Kindschaft die Kinder den Abbaruf lehrt und damit den Grundton anschlägt für alle weitere Bethätigung des neugepflanzten Glaubenslebens". (Zezschwitz II., 1. 270.) Es ist der Beginn des eigentlichen Glaubens- und Lebensverkehrs mit Gott in der durch den Glauben begründeten Gotteskindschaft.

Jedes Gebet ist, namentlich in der eingänglichen Anrufung, ein Bekenntnis. So auch das V. U. Der Herr hat es seinen Bekennern, seinen Jüngern, seiner Gemeinde gegeben. Es ist recht eigentlich das Gemeindegebet. Und so allgemein auch der Inhalt der Bitten ist, so ist es doch speziell ein Christengebet, wenn es im rechten Verstand des Vaters, also im Bewußtsein der erlangten Kindschaft erfaßt wird. In der alten Kirche war es daher ein wichtiger Moment für die Katechumenen, wenn sie zum erstenmal das V. Unser mit der Gemeinde beten durften.

Mit der Kindertaufe hat sich das Verhältnis geändert, die Taufe steht am Anfang des Katechumenats und das Kind ist ebendamit sofort im Kindschaftsverhältnis und im Kindschaftsrecht.

So wichtig das V. U. in seiner Bedeutung als Gemeindegebet, als Ausdruck des allen gemeinsamen, einheitlichen Gebetsinhalts ist, so ist es doch nicht bloß in dieser Eigenschaft zu betrachten, und so zu sagen als das einzige Gebet der Christen als einzelner Glieder der Gemeinde anzusehen, da jeder einzelne ja seine eigenen besonderen Anliegen nach Verschiedenheit der Lebensverhältnisse, der Erfahrungen und der Bedürfnisse hat. Aber es ist für jeden einzelnen und für jedes einzelne Gebet

zugleich das Mustergebet wenigstens nach der bestimmten Form, die sich in der dreifachen Einteilung in Eingang Bitten und Beschluß zeigt. Im V. U. sind nach lutherischer Lehrfassung [1]) sieben Bitten, die die einzige Bitte um das Zeitliche in die Mitte nehmen. Bei den Einzelgebeten tritt dagegen öfter gerade das Zeitliche, Gesundheit, Notstände 2c. (vgl. Luthers Erklärung) als der Hauptgegenstand des Gebets, sei es Bitt- oder Dankgebet, ein. Das ist natürlich durch die Bittform im V. U. nicht ausgeschlossen. Es ist ja natürlich, wes das Herz voll ist, des geht der Mund über. Aber immer muß als Regel gelten, daß wo man um zeitliche Wohlfahrt bittet, man der geistlichen Güter nicht vergessen soll. Denn wem diese dabei nichts gelten, der wird wenig Zuversicht und Hoffnung für jene haben können.

Was nun das Einzelgebet insonderheit betrifft, so sollte das recht eigentlich ein unmittelbares Herzensgebet sein. Die Erfahrung zeigt aber, wie selten das ist, wie wenige das vermögen; selbst unter den Geistlichen ist das eine Seltenheit. Der Grund kann doch wohl nicht der sein,

---

1) Die reformierte Kirche zählt bekanntlich nur 6 Bitten, indem sie die beiden letzten Bitten als eine gelten läßt; die letzte folglich nur als positive Ergänzung der sechsten in ihrer negativen Fassung. Sie nimmt daher das griechische ἐκ τοῦ πονηροῦ als Maskulinum und erklärt es speziell vom Teufel. Luther nimmt es als Neutrum, als die Summe alles Übels und Elends, durch welches der Mensch in Versuchung gerät. Mit der reformierten Anschauung stimmen auch Chemnitz und Bengel zusammen; auch v. Zezschwitz scheint ihr den Vorzug zu geben, mit Berufung auf v. Hofmanns Schriftbeweis (v. Z. II., 1, 444). Was uns von dieser Zustimmung abhält, ist nicht sowohl das, daß wir mit Luther in der 7. Bitte nicht bloß den speziellen Gegensatz zu der 6. Bitte sehen, als vielmehr eine Verallgemeinung, als Summa alles Übels und aller Sünde erkennen; sondern hauptsächlich das, daß der Ausdruck ῥύεσθαι ἐκ nicht von einer Person gebraucht werden kann; vielmehr dafür ἀπό stehen müßte.

daß einem der Gebetsgegenstand nicht am Herzen liegt. Wohl aber ist eine gewisse Verzagtheit Schuld, die in der Unbeholfenheit der sprachlichen Darstellung liegt. Man greift daher lieber zu einem gedruckten Gebet oder Lied, wenn auch der Inhalt desselben nicht vollständig paßt, und vieles dem Herzen augenblicklich ganz fremdes oder wenigstens fern liegendes mit enthält.

In dieser Beziehung ist es namentlich beim Konfirmandenunterricht von wesentlicher Bedeutung, den Kindern selber Anleitung zum Beten zu geben, sie beten lehren, ja sie darin förmlich üben zu lassen; und zwar nicht sowohl als gottesdienstliche Übung, sondern als Übung für den Gottesdienst (den Einzel-Gottesdienst nämlich, was ja jedes Gebet ist). Es ist viel gewonnen, wenn man weiß mit Gott zu reden und zu verkehren. Man vergleiche damit das Verfahren Luthers im Betbüchlein, wie er aus der Betrachtung der einzelnen Gebote ein vierfaches Kränzlein flicht, oder die einzelnen Bitten des Vater-Unsers in neue Gebete umsetzt, um das Herz zu reizen und zu unterrichten, „was es für Gedanken im V. U. fassen soll“. (Betbüchlein S. 157 ff. und 166 ff.)

Luther nennt einmal das V. U. den größten Märtyrer; nämlich in Beziehung auf den Mißbrauch desselben, nach welchem man dem mehrmaligen Hersagen desselben eine besondere Wirksamkeit der Erhörung zuschreibt und es als Buße, gleichsam zur Strafe für begangenes Unrecht, auferlegt. Es fehlt nicht viel, daß man es samt dem Ave Maria zur Zauberformel macht. Von einer Anbetung Gottes in Geist und in der Wahrheit kann bei solchem Formelwesen nicht mehr die Rede sein.

So wichtig das V. U. als ein vom Herrn selbst stammendes Gebet an sich, sowie für den liturgischen Gebrauch als den gemeinsamen Ausdruck der einheitlichen Gebetsstimmung der Gemeinde ist, so sehr hat es zugleich seine Bedeutung als Vorbild und Mustergebet für die Einzel-

gebete, sowie die weiteren Gebete überhaupt, wie wir bereits bezüglich des Inhalts angedeutet haben.

In dieser Beziehung möchten wir noch folgendes bemerken. Jesus gibt dieses Mustergebet. Wir wissen, daß jedes Christengebet in seinem Namen geschehen soll; also auch das V. U. Darum ist es auch lediglich an den Vater gerichtet, nicht an ihn selber. Wenn nun auch, wie wir schon früher gesagt haben, der Christ keinen andern als den dreieinigen Gott kennt, so ist es doch festzuhalten, daß Gott der Vater der Urquell aller guten Gaben ist, selbst der Gabe des Sohnes. Es ist daher ganz der gesunden Glaubenslehre gemäß, daß die Gebete zunächst an Gott den Vater zu richten sind. Es will damit nicht gesagt sein, daß nicht auch Gebete an den Sohn gerichtet werden können oder sollen. Es erscheint dies vielmehr natürlich da, wo es sich um seine besonderen Gaben in seinem geistigen Reiche auf Erden und im Himmel handelt. Gewiß aber ist es keine gesunde Richtung, wenn, wie es in unseren Tagen besonders in Kleinkinderschulen geschieht, in pietistisch-Zinzendorfischer Weise mit Umgehung des Vaters fast nur Gebete an Jesus (Jesulein ꝛc.) gelernt und gebetet werden; so daß geradezu dem Heiland zugeschrieben wird, was nach dem apost. Glaubensbekenntnis dem Vater gebührt. Mit Recht tadelt Thiersch in seiner Erklärung der Bergpredigt dieses Gebaren. „Es gibt Christen, welche meinen, sie müßten alle ihre Gebete oder doch die meisten an den Heiland richten, nicht an den Vater. Bei den ersten Anfängern des Glaubens ist dies vielleicht in der Ordnung; aber wenn man immer dabei stehen bleibt, so ist das ein Zeichen von schwacher Erleuchtung. Es hängt zusammen mit der irrigen Meinung, als wenn die Liebe und Barmherzigkeit des Sohnes größer wäre als die des Vaters; es ist ein Zeichen, daß man kein völliges Vertrauen hat zu der geschehenen Versöhnung unserer Sünden und kein lebendiges Bewußtsein von dem Stand, in welchem wir durch die

Taufe erhoben sind". Eben so richtig bemerkt er: „die Gebete der Kirche sind gemäs diesem Vorbilde (dem Vater Unser) an den Vater gerichtet. Doch in solchen Fällen, wo der Sohn besonders hervortritt und verherrlicht wird, wie bei der heil. Kommunion ꝛc. geht auch ein Gebet an Jesum Christum voran in den Hymnen, und in den Gebeten zu Pfingsten wird auch der heil. Geist angerufen. . . Die Kirche betet im heil. Geist durch den Sohn zum Vater". Das ist die richtige gesunde, evangelische Gebetslehre (Joh. 14, 13; 16, 23. 24).

Was die sprachliche Stellung des Vater-Unser betrifft, so ist kein Grund von der alttraditionellen (altgeheiligten?) Nachsetzung des Pronomens abzugehen, obschon wir keinen anderen Grund dafür haben als den Vorgang der alten Sprachen. Es gab Zeiten, wo die Stellung „Unser Vater" aus dem Munde eines lutherischen Geistlichen schon als Kryptokalvinismus, und in der späteren Zeit als Hinneigung zur Union galt, was wohl darin seinen Grund hat, daß die reformierte Kirche wo möglich noch zäher an dieser Stellung, wie an ihrer Auslegung der 7. Bitte, hängt. Das sollte vorüber sein. Luther wenigstens war von dieser Pedanterie (um nicht mehr zu sagen) frei. In seiner Bibelübersetzung hat er in beiden Stellen (Matth. 6, 9; und Luc. 11, 1) „unser Vater" übersetzt.

Das vierte, fünfte und sechste Hauptstück.

Wir werden uns hier kürzer fassen können. Luther hat bei seiner ersten Fassung seines Katechismus die drei folgenden Hauptstücke weniger ins Auge gefaßt. Er stand dabei auf der althergebrachten bekannten Trilogie. Indes war es ihm durch dieselbe Visitation, aus welcher der Katechismus überhaupt hervorging, doch nahe gelegt, auch über die beiden von Christus selbst eingesetzten Sakramente der Taufe und desnach der Zeit der Einsetzung noch immer sogenannten Abendmahls lehrhaften Unterricht zu geben. Er reihte denselben einfach an die drei ersten Hauptstücke an,

„Wir haben nun, sagt er im gr. Katechismus, 4. Theil, ausgerichtet die drei Hauptstücke der gemeinen christlichen Lehre. Über dieselbe ist noch zu sagen von unsern zweien Sakramenten von Christo eingesetzt, davon ein jeglicher Christ zum wenigsten ein gemeinen kurzen Unterricht haben soll.“

a. Die Taufe.

Einen Übergang vom V. U. zur Taufe bietet wohl am einfachsten die Frage an das Kind: Woher weißt du, oder hast du eine Bürgschaft, daß du ein Kind Gottes geworden bist und das V. U. so getrost mit aller Zuversicht beten kannst?

Was die Taufe selbst betrifft, so haben wir bereits in der Einleitung ihre Bedeutung für das Katechumenatsverhältnis als den Kardinalpunkt kennen lernen. Indes war dabei vorherrschend die kirchliche Gemeinschaft der Gesichtspunkt ihrer Betrachtung. Hier im 4. Hauptstück des katechetischen Unterrichts tritt sie mehr nach ihrer speziellen Beziehung auf den einzelnen Christen und sein christliches Sein und Leben als Quellpunkt desselben im Begriff der Wiedergeburt in den Vordergrund, in welchem Moment der geistigen Geburt (nach Analogie der leiblichen) einerseits die Rechtfertigung, daß die Taufe nur einmal geschehen kann, andererseits ihr Verhältnis zum h. Abendmahl mit der Forderung der oftmaligen Wiederholung zur Nahrung und Stärkung im Wachstum des neuen Menschen gegeben ist. Hiebei hat sich aber der Katechet wohl zu hüten, die Wiedergeburt bereits als eine vollendete darzustellen, was nicht nur dem biblischen Ausdruck „Bad der Wiedergeburt“ nicht gerecht ist, sondern auch mit der ganzen Lehre der Heilsordnung in Widerspruch gerät.

Ein vielgebrauchtes Bild zum Übergang ist hier, daß in den Sakramenten Gottes Hand von oben sich ausstrecke auf die aufgehobenen Hände des Betenden. Nur will dieses Bild gerade nicht für die Kindertaufe recht passen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt könnte auch in der so-

wohl im 3. Glaubensartikel als im V. U. enthaltenen Lehre von der Vergebung der Sünde, die auch in der Taufe selber wiederkehrt, gefunden worden. Allein man würde dadurch leicht mit der einmaligen Taufe in Kollision geraten. Denn wenn auch in gewissem Sinn gesagt werden kann, daß, wie die Taufe nur einmal geschieht, so auch die Vergebung der Sünde eine schlechthinige Geltung habe (v. Z.), so ist das Einmalige der Vergebung bei der Taufe doch mehr nur als die Erstmalige zu fassen, gewissermassen als Begründung des Anrechts (gleichsam der Anbruch Röm. 11, 16). Dieses Anrecht oder diese Berechtigung hat zugleich ihre effektive Wahrheit in der mit der Taufe gegebenen Rezeptivität für alle Gaben und Wirkungen des heil. Geistes zum innern neuen Geistesleben; von welchem Grundgedanken aus allein die Kindertaufe ohne Widerspruch mit der Forderung des Glaubens bei der Taufe ihre volle Rechtfertigung findet.

Noch bemerken wir, daß in der ersten Frage des Katechismus der wesentliche Punkt des Sakraments, die himmlische Gabe, nicht genannt ist. Luther selbst schien schwankend zu sein. Im Laufe der Zeit hat sich so ziemlich die Übereinstimmung in der Gabe des h. Geistes gebildet.

b) Das Abendmahl.

Sofern man nach dogmatischen herkömmlichen Begriffen unter dem Sakrament eine heilige Handlung versteht, so ist die Antwort der ersten Frage im Katechismus: Was ist das Sakrament des Altars? nicht als eigentliche Definition zu betrachten; aber es sind in derselben diejenigen Hauptmomente (und zwar bestimmter als bei der Taufe) benannt, auf die es wesentlich ankommt.

Der Ausdruck: der wahre Leib bezeichnet den scharfen Gegensatz gegen die Lehre der reformierten Kirche, streift aber auf der anderen Seite sehr an den materialistischen Irrtum der katholischen Lehre. Daher mag es kommen, daß, wie die Erfahrung lehrt, bei den meisten Gliedern der evangel.

lutherischen Kirche eine zur reformierten Lehre hinneigende Auffassung sich findet, um sich von der katholischen Auffassung fern zu halten. Der Herr selbst hat diesen Ausdruck in den Einsetzungsworten nicht gebraucht, er ist daher auch nicht besonders zu urgieren. Kirchenlehre ist, daß darunter der verklärte Leib Christi zu verstehen ist. Ein näheres Eingehen auf diesen Lehrpunkt ist dem Katecheten um der Schwierigkeiten willen, die mit derselben verknüpft worden sind, nicht zu raten. Hier gilt wohl noch mehr als bei der Taufe das Wort Luther's: „daß man's aber wohl fassen könne, wollen wir bei dem bleiben, was uns nötig ist zu wissen. Denn wie man's erhalten und verfechten müsse wider die Ketzer und Rotten, wollen wir den Gelehrten befehlen". Man halte sich mehr an die praktischen Seiten, wonach das h. Abendmahl ist a) ein Erinnerungsmahl an den Opfertod Christi, b) ein Gemeinschaftsmahl (communio) einerseits mit Christo selbst, wie andrerseits der Genießenden unter einander, c) ein Lebensmahl als Speise des neuen Menschen für Zeit und Ewigkeit. (Joh. 6, 50.)

Wichtig aber ist es, die Handlung selbst in ihren einzelnen liturgischen Teilen und deren Aufeinanderfolge recht lebendig vor die Seele zu führen; wie denn überhaupt die rechte Belehrung über den Wert und Unwert der Zeremonien im Unterricht der Konfirmanden von Bedeutung für das kirchliche Leben ist.

c) Die Beichte.

Dieses 6. Hauptstück ist als solches bekanntlich eine Zugabe späterer Zeit, hat aber seinen Grund in der allgemeinen Forderung der rechten Bußfertigkeit als eines notwendigen Stücks der rechten Vorbereitung zum Abendmahl. Daher ist dieses Hauptstück im Katechismus Luthers ursprünglich zwischen die Taufe und das Abendmahl hineingesetzt ohne die später hinzugekommenen zwei ersten Fragen vom Amt der Schlüssel, welche ihre Rechtfertigung in der

Gewißheit der Vergebung der erkannten und bekannten Sünden durch die Absolution finden. (Vgl. § 19 S. 142).

Zweiter Abschnitt.

Darstellung des Stoffs in rein formeller Beziehung.

§ 38.

Katechetische Lehrform überhaupt.

Wir haben bisher den katechetischen Stoff an sich nach seiner objektiven Seite behandelt. Wir gehen nun zur Behandlung nach seiner rein formellen Seite über, bezüglich der dem katechetischen Subjekt entsprechenden Lehrform, welche die Aufgabe hat, einerseits den dem Wesen der christlichen, d. h. der geoffenbarten Religion entsprechenden, vorliegenden Stoff mitzuteilen und andrerseits seine Aneignung zu vermitteln.

Was die Mitteilung betrifft, so geschieht dieselbe zunächst durch zusammenhängenden Vortrag, worüber Früheres, und namentlich § 33 zu vergleichen. Von der Aneignung kann nun gesagt werden, daß sie in erster Linie durch das Auswendiglernen der Stoffe geschehe. Wir haben uns über die katechetische Bedeutung des Auswendiglernens bereits ausgesprochen. Allein ein so wesentliches Moment dasselbe für den christlichen Religionsunterricht überhaupt ist, so ist es doch nur dann in Wahrheit ein Aneignen zum geistigen Eigentum, wenn es nicht bloße Gedächtnissache bleibt, sondern ein Erkennen und geistiges Erfassen wird. Das kann aber nur so geschehen, daß der Lehrer, das Vermögen der Erkenntnisthätigkeit anregend, den Schüler so leitet, daß er das ihm noch Unbekannte selber suchen und finden muß, wozu die Frage das eigentliche Mittel ist. Daraus ergeben sich von selbst zwei katechetische Lehrformen, die mitteilende oder akroamatische, und die fragende oder erotematische. Für letztere war lange Zeit: sokratische Methode der beliebteste Ausdruck. Wie wenig aber dieser Ausdruck für den christlichen Religionsunterricht paßt, haben wir schon mehrmals Gelegenheit gehabt, zu erwähnen.

Er ist für eine christliche Katechese gerade so passend, wie der Name christliche Katechese für einen sokratischen Dialog. Sie sind nach Form und Prinzip verschieden. Die Sokratik als solche beruht auf dem Prinzip der Autonomie und Autokratie der menschlichen Vernunft, sie weiß von keiner anderen Quelle. Gemeinschaftlich ist ihr die Frageform. Aber auch hier tritt sofort der charakteristische Unterschied hervor im Dialog oder Wechselgespräch zwischen Erwachsenen; wobei bekanntlich gerade die Frageweise am häufigsten vorkommt, die in den katechetischen Lehrbüchern von sogenannten Sokratikern am meisten verpönt ist, die Ja- und Neinfrage. — Auch der Ausdruck mäeutische Lehrweise ist — „nicht ohne witzelnde Hindeutung auf die Mutter des Weisen" — bisweilen gebraucht worden. Wolfrath bedient sich für die Katechetik allen Ernstes der Benennung „sokratische Hebammenkunst".

Überhaupt aber begegnen wir in den katechetischen Lehrbüchern, seit Mosheim die sokratische Methode auf den katechetischen Lehrstuhl gesetzt hat, einer großen Unsicherheit in der katechetischen Lehrform.

Was die Mosheim'sche Reform der Methode betrifft, so ist, um dieselbe richtig zu würdigen, nicht zu vergessen, daß dieselbe eine, so zu sagen, natürliche Reaktion war gegen die von Speners Nachfolgern hervorgebrachte Übertreibung des vermeinten kindlichen Moments im Unterricht, das man geradezu als „kindisches" bezeichnete, wodurch denn auch die Katechese in ein „fast kindisches, der Religion unwürdiges Spielwerk" ausartete.[1]) Mosheim

---

[1]) Schuler, Gesch. des kat. Religionsunterrichts 1802, der über die Spener'sche und Nach-Spener'sche Periode bis zur Berliner Preisaufgabe 1762, eine höchst interessante geschichtliche Darstellung des katechetischen Religionsunterrichts gibt. Als Beispiel des damaligen kindischen Spielwerks teilt er unter anderm Seite 223 ein Gebet eines Kindes, wenn es in die Schule geht, mit, das wir — zur Warnung — hier gleichfalls mitteilen wollen: „Liebes Jesulein, (dein Brüderlein, Schwesterlein) will mit dir und zu dir in die Schule gehen. Ich weiß, daß du so freundlich mich anlachst, mir

hielt bei seinem Sokratismus immer noch fest, daß demselben ein bereits gegebener Stoff vorausgehen müßte. „Man kann keine anderen als solche Leute katechisieren, die schon einen Grund in der christlichen Lehre gewonnen haben“. Es galt ihm mehr die einzelnen Begriffe eingelernter Stoffe zur klaren Erkenntnis zu bringen. Bald kam man jedoch auf den Abweg, daß dem Auswendiglernen das „Fassen mit dem Verstande“ auf sokratische Weise vorausgehen müsse, von wo aus zu dem weiteren Grundsatz „Gar nichts lernen“ nur ein Schritt war. Die Sokratik trat in ihre Blütenzeit, und verlief unter dem Einfluß der Lehre von der „natürlichen Religion“ von Basedow bis herunter zu Dinter, Dolz und Daub.

Wie aber schon Schuler bemerkt, daß mitten in dieser Blütenzeit sich Stimmen gegen den allgemeinen Gebrauch sich geltend machten, so regte selbst in Dinter sich das theologische Gewissen dagegen, und Pestalozzi trat als entschiedener Gegner auf. Hierin liegt denn nun das unsichere und schwankende, was sich von da in den verschiedenen Lehrbüchern über die Bestimmung der katechetischen Lehrform findet. Kant teilt den Vortrag in akroamatischen und erotematischen. Wenn im letzeren etwas der Vernunft abgefragt wird, so ists ihm die sokratische, dialogische; wenn dem Gedächtnis, die — katechetische. Prinzipiell ist hiemit das Sokratische ganz richtig angedeutet und er behauptet in dieser Rücksicht mit vollkommenem Rechte, daß die sokratische Form in unserem kat. Unterricht unanwendbar sei, wo der Natur der Sache nach der Lehrer der allein Fragende sein muß. Auch Daub erkennt die beiden Lehrformen: akroamatische und erotematische an; teilt aber die letztere in die dialogische, sokratische, und in die kate-

---

ein himmlisch Gutelein und süßes Zucker- oder Butterbrödlein deiner Liebe schenkest und mich vor den lieben Englein lobst, wenn ich viele schöne Sprüchlein Gebetlein, Psalmlein in mein Gedächtnis und Herzlein als in ein güldenes Lädlein bringe ꝛc. ꝛc.“

chetische, unter welch letzteren er das Abfragen des Gelernten versteht. Carstensen sagt: „Es gibt verschiedene Arten des Vortrages: bald ist er ein ununterbrochener, bald ein unterbrochener. Der katechetische Vortrag gehört zum letztern, er ist ein Gespräch, ein Wechselgespräch, Dialog (im Gegensatz zum Monolog). Die Katechisation ist ein belehrendes Wechselgespräch eines Lehrers mit solchen, die noch nicht selbst zu denken (!) verstehen, dessen innere Form die angemessene Gedankenfolge, die äußere die Frage. Die katechetische Methode muß daher nicht mit der mitteilenden verwechselt werden, auch nicht mit der erzählenden, nicht mit der abfragenden, nicht mit der bloß wörtlich zergliedernden, nicht mit der prüfenden. Sie ist Anregung und Leitung der Denkkraft des Lehrlings, um aus dem ihm vorgeführten, in Erinnerung gebrachten Bekannten das ihm Unbekannte zu entwickeln; also im strengsten Sinn Sokratik." (Handb. I, S. 38—55.) — Winter teilt die Fragmethode in mechanische, grammatische und sokratische, und läßt gleichfalls nur letztere als katechetisch gelten. — Thierbach nimmt katechetisch und erotematisch als gleich; erkennt aber gleichwohl die Notwendigkeit an, sich im katechetischen Unterricht des zusammenhängenden Vortrags zu bedienen (Handbuch I., 289. 274). — Erst mit Schwarz und Hirscher trat der Wendepunkt zum richtigen Begriff des katechetischen Unterrichts nach Stoff und Form auf dem Boden des christlich-kirchlichen Religionsunterrichts ein. (Vgl. Einleitung § 1, § 5, c, § 7). Es war ein mildes Urteil, das Schwarz in seiner Katechetik S. 80 über die vorausgehende Periode fällte: „Man hatte die Katechisierkunst überschätzt". Hüffell sagt (Wesen und Beruf des ev. Geistlichen): Jene sokratische Methode sank zu einer bloßen Spielerei herab, worin sich Niemand gefiel, als der Katechet. Marheineke bezeichnet sie als die „Charlatanerie der neueren Zeit" (Entw. der pr. Theol. § 316), und Harms nennt sie „die Mutter und Tochter des seine eigenen Kin-

der verschlingenden und darnach an sich selbst nagenden Rationalismus".

Gleichwohl nimmt Plato in seiner Katechetik (1853) noch die Definition der Katechese auf: „durch Anschließen an das Bekannte vermittelst bestimmter Fragen auf sokratische Weise rationelle Erkenntnis erzeugen." Kübel hält an den beiden Formen (akroamatisch und erotematisch) fest, wenn er auch Frage und Antwort mißverständlich als die eigentliche katechetische Lehrart (§ 29) bezeichnet. Schütze fügt zwischen die akroamatische und erotematische Lehrweise die memorative ein. Allein das Memorieren ist reine Sache des Schülers, nicht des Lehrers; und wenn der Lehrer das Pensum aufgab, so hat er dabei selber nichts gelehrt, und wenn er es verhört wieder nicht. Man wird also wohl nicht mit Recht von einer memorativen Lehrweise sprechen können. v. Zezschwitz endlich nimmt der systematischen Grundlage seines katechetischen Werks gemäß eine dreifache Lehrmethode an, die offenbarungsmäßig-positive, die dialektisch-didaktische, die teleologisch-paränetische. Die erste und zweite entsprechen der gewöhnlichen Einteilung in die akroamatische und erotematische, wenn sie auch mehr zugleich den Inhalt als die bloße Form im Auge haben. Gegen den ersten Ausdruck möchte sich erinnern lassen, daß der offenbarungsmäßigen Lehrweise doch auch das didaktische Moment eignet. Bei dem zweiten Ausdruck könnte das Bedenken entstehen, daß derselbe in der neueren Philosophie für die innere logische Begriffsentwickelung gebräuchlich geworden, wobei es sich zwar auch um Belehrung handelt, aber nicht für Kinder und Unmündige. Indes rechtfertigt er sich auch für den katechetischen Unterricht insofern, als auch hier bezüglich der Fragen das logische Moment sowohl in der strengen Gedankenfortschreitung als in der Begriffsentwickelung seine Bedeutung hat. Der Ausdruck dialogisch, der bisweilen dafür gebraucht wird, ersetzt jenen nicht, da er

den allgemeinen Begriff der Wechselrede in sich schließt, ohne gerade das Moment der Frage und Antwort im lehrenden Sinn einzuschließen (im Gegensatz zum Monolog). Was endlich die dritte Lehrform, die teleologisch-paränetische, betrifft, so trifft sie mehr oder weniger mit dem akroamatischen Vortrag zusammen (s. auch Schütze § 46).

Wir ziehen daher vor, bei der bisherigen Zweiteiligkeit stehen zu bleiben. Nur möchten wir die Benennung oratorische statt akroamatische vorziehen. Es ist bekannt, daß dieser Ausdruck die Geheimlehre im Gegensatz zu der exoterischen Lehre schon bei den alten Völkern bezeichnete. In der ersten Zeit des Christentums trat ein ähnliches Verhältnis ein. Es war das was nur für die Ohren der Einzuweihenden und der Eingeweihten gehörte (*ἀκροάομαι* hören, lernen, *ἀκρόαμα* das Gehörte, *ἀκροαματικὸς* hörbar, von den mündlichen esoterischen Vorträgen der Philosophen gebraucht). Später wurde der Unterricht für die Unmündigen und Ungebildeten method. exoterica, der für die höheren Schüler meth. acroamatica genannt; bisweilen der erstere auch methodus catechetica (cf. Buddeus instit. dogm. § 50). Wir brauchen ihn jetzt für den zusammenhängenden Lehrvortrag im Gegensatz zu der frageweisen Lehrart. Ein Gegensatz, der als Einteilung der katechetischen Lehrform darin fehlt, daß kein einheitlicher Teilungsgrund zu Grunde liegt, da bei dem Akroama die Schüler das Entscheidende sind, und im Erotema der Lehrer.

Dies und der schwankende Sprachgebrauch des Worts dürfte die Änderung hinlänglich rechtfertigen.

Der Mißverstand ist wohl kaum zu besorgen, als ob es sich um rhetorische Floskeln oder auch nur um beständigen oratorischen Schwung handle. Ein Mißverstand, den das Wort selbst gewiß nicht verschuldet. Das Oratorische besteht ja vielmehr darin, daß mit der größten Einfachheit, Klarheit und Wahrheit die rechte Fülle, Lebendigkeit und Wärme der Darstellung sich verbinde. Alle Weit-

schweifigkeit und Schwülstigkeit, der Tod aller Klarheit und Wahrheit, sowie alle Plattheit und Sterilität sind gleich sehr zu vermeiden.

Die oratorische Form ist wesentlich: a) bei den positiven Lehren der christlichen Religion, bei den geoffenbarten Religionswahrheiten. Denn diese liegen nicht in der Seele des Kindes, können nicht herausgelockt und erzeugt, sondern müssen mitgeteilt werden. b) Ebenso wesentlich ist der zusammenhängende Lehrvortrag bei historischen Thatsachen; auch diese können, wie jene, nicht konstruiert, nicht entlockt, entwickelt werden. c) Endlich überall da, wo der Katechet, bei irgend einem wichtigen Erkenntnispunkt angekommen, einen Gesammteindruck bezweckt und durch Ermahnung, Warnung, Bitte, Ermunterung 2c. auf Gemüt und Willen unmittelbar einwirken will; oder auch wo er einen Lehrpunkt durch Beispiel oder Gleichnis beleuchten will. Dies alles aber gehört so wesentlich zum christlich-katechetischen Unterricht, daß es unbegreiflich ist, wie man den Begriff katechetisch nur auf die Frageform, oder gar nur auf die sokratische Methode beschränken konnte.

Was weiter zur oratorischen Lehrform gehört, darüber glauben wir auf die Erörterungen über die Darstellung des Stoffs, sowie insbesondere über den persönlichen Vortrag zurückweisen zu dürfen.

Die erotematische Form tritt wesentlich ein a) wo der Lehrer sich überzeugen will, ob der Schüler das Vorgetragene oder Gelernte versteht; b) wo er die Erkenntnis auf eine dem Vermögen und andern Kenntnissen des Schülers entsprechende Weise so vermitteln will, daß er selbst der Erreichung seines Ziels versichert sein kann. Dies erreicht der Katechet durch die erotematische Form deshalb sicherer, weil er bei dem oratorischen Vortrag nicht weiß, ob seine Schüler mitfolgen, die Anstrengung, einem solchen Vortrag zu folgen, zu groß und ermüdend ist, und die Aufmerksamkeit daher leicht erlahmt, so daß nicht selten

einzelne weniger begabte Kinder bald dahin kommen, sich nichts mehr dabei zu denken, und also auch kaum mehr recht hören was gesagt wird, während durch die Fragen die Aufmerksamkeit im allgemeinen immer neu angeregt, gefesselt und erhalten wird. Insbesondere aber liegt in der Frage und in der Aufforderung zur Antwort für das Kind ein gewisses Zutrauen an seine Urteilskraft [1]), und indem es zur Antwort sich anschickt, ein prüfendes Moment für ihn mit dem Eindruck, daß es, wie Palmer in der 4. Auflage seiner Katechetik so schön sagt, sein eigen Herz in der Antwort soll reden lassen. Und geht der Katechet in seinen Fragen einen richtigen logischen Gang, so ist damit eine Übung der Denkkraft gegeben, die in Verbindung mit dem Eindruck auf das Geistesleben und Gemüt ein wahrhaft erziehendes Moment in sich schließt.

Man hat zwar gegen die Anwendung der erotematischen (sokratischen) Form geltend gemacht, daß dadurch der christliche Lehrstoff zur bloßen Denkübung gemacht werde; daß diese Methode zu schwierig sei, um von allen richtig mit Erfolg angewendet zu werden; daß es die große Anzahl der Kinder doch nicht zur Anwendung bei allen einzelnen kommen lasse; daß endlich durch viel Fragen und Antworten der Faden und die Einheit verloren gehe. Allein alle diese Ausstellungen beruhen teils auf Mißverständnis, teils treffen sie nur den Mißbrauch und die mangelhafte oder fehlerhafte Anwendung der Methode. Und was diese, die praktische Mangelhaftigkeit, selbst betrifft, so ist die Schwierigkeit der Methode und ihrer richtigen und zweckmäßigen Anwendung allerdings nicht in Abrede zu stellen; aber daraus ihre Unanwendbarkeit ableiten, wäre gerade so naiv, als wenn man aus der Schwierigkeit einer guten Predigt den schlechten Prediger rechtfertigen wollte.

---

[1]) Die Frage, sagt Schwarz erregt ein Gefühl der Humanität und Achtung, wodurch schon unwillkürlich die Aufmerksamkeit des Anderen entsteht.

Auch hat man gemeint, das Fragen gebe sich von selbst; wenn man nur Stoff und klare Begriffe im Kopfe habe, so sei eine Anweisung zur Fragenbildung ꝛc. unnötig; sie folgen dann von selbst. Ja; „aber sie sind auch darnach!“ gibt schon Gräffe zur Antwort; und erklärt die Kunst, Fragen zu bilden für eine der schwersten, die es nur geben kann (Band I. S. 239 ff). Und wahrlich es hat der katechetischen Wirksamkeit nicht zur Förderung gereicht, als Palmer in den ersten Ausgaben seiner Katechetik eine ähnliche geringschätzige Stellung zur katechetischen Frageform nahm.

So wenig katechetisch oder auch nur erotematisch und sokratisch eins sind, so wenig ist dieses von jenem ganz ausgeschlossen, sobald man es nur nicht als bloße Erzeugung der Wahrheit aus der Vernunft, sondern zugleich als Entwickelung der Wahrheit nach der Vernunft, d. i. nach den Vernunftgesetzen der Erkenntnis einer (gegebenen) Wahrheit nimmt und versteht. Es ist dann unter dem sokratischen Verfahren eben das zu verstehen, was wir oben über die katechetische Entwickelung durch Synthesis und Analysis sagten.

Wenn wir oben jeder dieser beiden Lehrformen ihren wesentlichen Platz angewiesen haben, so ist dies natürlich nicht so zu verstehen, als ob nicht bei einem und demselben Gegenstand beide Formen in richtigen Wechsel und sachlicher Verbindung angewendet werden könnten. Im Gegenteil; wie beide Formen den einheitlichen Begriff des Katechetischen ausmachen, den wir als den oratorisch-erotematischen bezeichnen, so wird auch nur in der zweckmäßigen Vereinigung beider der katechetische Unterricht das sein und wirken, was er sein und wirken soll.

Erotematische Lehrform.

§ 39.

a) Wesen und Begriff der Frage.

Gehen wir nun zu der erotematischen Form über, so

handelt es sich hier zunächst um Wesen und Begriff der Frage. Wenn man auch die Behauptung Thierbachs, daß nur derjenige gut fragen könne, der wisse, was eine Frage sei, nicht so streng nehmen wollte, so würde doch schon der Charakter der Wissenschaftlichkeit die Forderung stellen, den richtigen Begriff des Gegenstandes, um den es sich handelt, voran festzustellen. Geben wir zunächst wieder einen geschichtlichen Überblick.

Es hat nichts auffallendes, daß man bei der Begriffsbestimmung der Frage zunächst von der äußeren Gestalt der Frage, vom sprachlichen Satz ausging und die Frage als einen unvollständigen Satz erklärte. So erklärt Dinter, der Altmeister der Katechisierkunst, den Begriff der Frage: „Die Frage entsteht,“ sagt er, „wenn ich einen oder mehrere Bestandteile eines Satzes weglasse, und von dem Gefragten verlange, daß er das Fehlende ergänze.“ Oberflächlicher und äußerlicher kann die Definition wohl nicht gegeben werden. Wenn der Lehrer mit dem Begehren, daß seine Schüler das Fehlende ergänzen, folgendermaßen beginnt und fortfährt: Also hat Gott die Welt — daß er — — gab, auf daß alle, die an ihn —, nicht —, sondern das ewige Leben —: so wären das lauter Dinter'sche Fragen. Gräffe, ein nicht minder anerkannter Katechet, macht folgende Definition von Mos. Mendelssohn zu der seinigen: Die Frage besteht in dem Ausdruck eines Satzes, dem zur Vollständigkeit ein Hauptteil, Subjekt oder Prädikat, entweder ganz oder in einer von seinen Bestimmungen fehlt[1]), nebst dem Verlangen, diesen Abgang durch die Antwort zu ergänzen. Diese Definition geht nicht tiefer. Das Unrichtige derselben hat schon Thierbach nachge-

---

[1]) Schon die Stelle, die Gräffe aus Diog. Laert. zur Bestätigung seiner Definition anführt, widerspricht dieser Bestimmung: „Eine Frage (ἐρώτημα) ist eine Sache, die zwar gleich dem Satz (ἀξίωμα) für sich vollendet ist, die aber doch eine Antwort verlangt“.

wiesen, indem er zeigt, daß die Frage weder ein unvollständiger Satz sein müsse, noch daß die Antwort bloß in der Angabe des Subjekts oder Prädikats ꝛc. bestehe. Ebenso unrichtig ist es, daß ein Hauptteil fehlen müsse; denn die näheren Bestimmungen des Subjekts oder Prädikats sind kein Hauptteil. Endlich setzen die Worte „nebst dem Verlangen" dieses Verlangen nicht in den Fragesatz, sondern neben und außer ihn. Nichtsdestoweniger finden wir diese Definition, mehr oder weniger modifiziert, in den meisten früheren Lehrbüchern wieder. Selbst Hirscher hat sie sich fast wörtlich angeeignet: „Bediene dich der Fragmethode, d. h. wende dich an die Zöglinge in Sätzen, denen zur Vollständigkeit ein Hauptteil, Subjekt oder Prädikat entweder ganz oder in einer von seinen Bestimmungen fehlt, die Ergänzung dieses Abgangs von ihrem eigenen Nachdenken fordernd." Köster (Lehrbuch der Pastoralwissenschaft): „Ein unvollständiger Satz, so gestellt, daß man den Gefragten zur Vervollständigung desselben auffordert." Diese Definition hat den Vorzug, daß sie wenigstens die Aufforderung zur Antwort in die Satzform der Frage selbst hineinlegt. Carstensen: „Die Frage ist der Ausdruck des inneren Strebens, des Verlangens unsers denkenden Geistes über etwas, was man gar nicht oder nicht gehörig weiß[1]), von demjenigen, welchem man dies Verlangen äußert, Auskunft zu erhalten; oder sie ist ein unvollständiger Satz, der das Verlangen ausdrückt, daß der Befragte ihn ergänzen möge."

Diesen und anderen Definitionen gegenüber glaubte Thierbach das eigentliche Merkmal der Frage gefunden

---

[1]) Diese Bestimmung paßt namentlich nicht für die katechetische Frage. Denn daß, wie Carstensen meint, der Katechet nicht weiß, was der Schüler antworten werde, ist ein ganz anderes Nichtwissen, als um das es sich hier handelt. Wüßte aber der Katechet die richtige Antwort auf seine Frage nicht, so könnte er ja gar nicht entscheiden, ob die Antwort des Schülers richtig wäre oder nicht!

zu haben in der — veränderten Wortstellung. In seinem Handbuch 1822 I, § 49 sagt er: „Die Frage ist ein Satz, in welchem den einzelnen Worten, woraus er besteht, eine solche Stellung gegeneinander gegeben wird, daß daraus das Verlangen hervorgeht, einen bestimmten, ihr entsprechenden Begriff oder Urteil von einem andern, an den sie gerichtet ist, aussprechen zu hören.“ Diese Entschiedenheit der Definition hat er in seinem Abriß der katechetischen Regeln 1834, § 22 aufgegeben und sich der herkömmlichen Definition wieder angeschlossen. Es ist ihm aber der Begriff der Frage dabei völlig abhanden gekommen. „In den meisten Fällen“, sagt er, „ist die Frage ein unvollständig ausgesprochener Satz, in welchem die Worte so aufeinander folgen, daß dadurch das Verlangen zu erkennen gegeben wird, der Befragte solle das dem Satze zu seiner Vollständigkeit fehlende durch seine Antwort ergänzen. Z. B. Wer hat die Welt erschaffen?“ — Wir fragen: Was fehlt denn dem Satze: Wer hat die Welt erschaffen? Hat er nicht sein Subjekt und sein Objekt so gut wie die Antwort: Gott hat die Welt erschaffen? Und worin unterscheidet sich die Wortfolge des einen von der des andern Satzes? Wo liegt also das fragende Moment? — „In andern Fällen“, fährt er fort, „fehlt dem Satze in einer Frage zu seiner Vollständigkeit nichts, wenn den Worten in derselben eine andere Stellung gegen einander gegeben wird; z. B. bist du heute fleißig gewesen?“ Aber hatte denn, so fragen wir wieder, dem obigen Fragsatz: „Wer hat die Welt geschaffen“, etwas, hatte ihm mehr gefehlt als diesem? — „Wird wiederum“, so schließt endlich Thierbach, „in einigen Fällen das Fragewort weggelassen, und der Satz der Frage umgestellt, so bedarf der die Frage bildende Satz auch keiner Ergänzung; z. B. Warum liebst du deine Eltern? Ohne Fragwort und umgestellt: Du liebst deine Eltern“ (!!). Fehlt, so müssen wir wieder fragen, dem Wer mehr als dem Warum? und ist warum kein

Fragwort? und ist „du liebst deine Eltern" eine Umstellung der Frage: warum liebst du deine Eltern? — Und nun errate einer aus dieser Verwirrung, was eine Frage sei? — Auch das Weitere, was Thierbach über die Wortfolge selbst sagt, ist gleich unsicher und einseitig.

Näher trat man der Sache, als man anfing, von der Äußerlichkeit des Satzes auf den Inhalt, auf den im Satz enthaltenen Gedanken und dessen näheren Bestimmtheit als Urteil einzugehen. Auch hier steht ein Philosoph an der Spitze. Maaß (Grundriß der Logik 1793) gibt folgende Definition: „Die Frage ist eine Vorstellung oder ein Inbegriff mehrerer Vorstellungen, die als Stoff zu einem Urteil dergestallt gemacht werden soll, daß das, was zum Urteil fehlt, gesucht wird." Ihm folgt Schwarz, wenn er sagt: „der Fragende übergibt dem andern einen Gedanken, in der erklärten Absicht, daß ihn dieser mit seinem Willen (?) bestimme." „Die Frage ist ein Satz, der so ausgesprochen wird, daß er von dem andern unmittelbar eine Bestimmung zur Vollständigkeit oder auch ein ganzes Urteil fordert." Ähnlich Danz (Wissensch. des geistl. Berufs): „Ein an jemand gerichteter Satz, dem eine Bestimmung fehlt, ausgesprochen in einer Form, wodurch der andere aufgefordert wird, die fehlende Bestimmung zu ergänzen."

An diesen unverkennbaren Fortschritt in der Begriffsbestimmung der Frage schloß sich meine Katechetik von 1843 an, indem sie zur nähern Untersuchung der Frage zunächst Frage und Antwort als ein zusammengehöriges Ganzes erfaßte und daraus weitere Folgerungen zur Sache in folgender Weise ableitete.

Sowohl der Form als noch mehr dem Inhalte nach steht die Frage in genauester Verbindung mit der Antwort. Denn jede Frage verlangt eine Antwort; ja sie ist eine Aufforderung zur Antwort. Was heißt nun das?

Wer fragt, will den andern offenbar zu einer Aussage

direkt veranlassen, welche direkte Veranlassung dem Gefragten für eine indirekte Aufforderung gilt. Wenn nun jede Aussage nichts anderes ist, als ein Urteil, so ist jede Frage eine indirekte Aufforderung, über einen dargegebenen Gegenstand ein bestimmtes Urteil zu fällen. Die Bestimmung, oder genauer die Richtung zur Bestimmung des Urteils liegt in der Frage selbst; und die Vereinigung der Antwort und Frage in einem direkten Satz gibt das vollständige Urteil. Es findet sich somit in jeder Frage ein datum und ein quaesitum, welches zum datum gehört, und durch das datum bestimmt ist. Ist nun urteilen nichts anders, als Subsumierung eines besondern oder einzelnen unter ein allgemeines, und wird durch die Antwort das Urteil vollzogen, so ist klar, daß die Frage als datum das allgemeine und seine besondere Beziehung zu dem quaesitum als dem besondern enthalten muß; und eben dieser allgemeine Begriff, unter welchem das quaesitum entweder einfach oder nach einer besondern Beziehung aufgenommen werden soll, macht das punctum quaestionis, den Fragepunkt aus. Z. B. in der Frage: Wer hat die Menschen von der Sünde erlöst? ist die Erlösung der allgemeine Begriff, in welchem das quaesitum aufgenommen werden soll, bildet also mit diesem den Fragepunkt, der durch das Objekt und die nähere Bestimmung des Erlösens selbst näher bezeichnet ist.

Da nun ferner jedes Urteil sein Subjekt und Prädikat hat, welche durch Objekt und andere Verhältnisbestimmungen näher bestimmt sein können, so ist ferner klar, daß sich das quaesitum der Frage bald auf das Subjekt, bald auf das Prädikat, bald auf die besondern Verhältnisbestimmungen beziehen kann[1]). Falsch aber ist es, wenn man sagt, die Frage sei ein Satz, dem Subjekt oder Prädikat rc.

---

[1]) Das Nähere über diese Beziehung s. unten über die Bestimmtheit der Frage.

fehle. Jede Frage ist ein vollständiger Satz, aber er enthält ein unvollständiges Urteil. Das Prädikat darf nie fehlen, wenn durch die Antwort ein Urteil gefällt werden soll; denn es fehlte sonst das allgemeine, unter welches das besondere (quaesitum) gefaßt werden soll. Aber auch das Subjekt oder Objekt 2c. fehlt als solches dem Satze nicht; vielmehr ist es nur der Inhalt dieser Satzteile oder die nähere Bestimmung derselben, was fehlt und gesucht wird. Richtiger obwohl parador würde daher die Frage definiert als ein Satz, welcher den Inhalt eines seiner Teile sucht. In den Fragen: Wer hat die Welt geschaffen? Was hat Gott geschaffen? Woraus hat Gott die Welt geschaffen? fehlt dem Satze weder ein Subjekt noch Objekt, nur sein Inhalt (korrekter: der Inhalt eines dieser Satzteile[1]) ist unbestimmt gelassen, sein Inhalt wird gesucht.

So kamen wir, nachdem wir auch die „Form der Frage" in Berücksichtigung genommen zu der Definition, die Frage sei ein Satz mit unvollständigem Urteil in der Satzform der verlangenden Ungewißheit[2]), vollständiger: eine indirekte Aufforderung zum bestimmten Urteil über einen genannten Gegenstand in der Satzform der verlangenden Ungewißheit. Die Definition vom „unvollkommenen

---

[1]) Mit dieser Korrektur fällt der Tadel Schütze's S. 102 weg, der durch die frühere Fassung „sein Inhalt" veranlaßt sein konnte, als bezöge sich das Wort „sein" auf den ganzen Satz, ein Tadel der übrigens durch Beachtung des unmittelbar Vorausgehenden sich von selbst gelöst haben würde.

[2]) Schütze fragt: Wie ist diese Erklärung zu verstehen? Darauf hat wohl bereits Otto in seiner prakt. Theologie § 75 dadurch die beste Antwort gegeben, daß er die ganze Definition sich angeeignet, also doch wohl verstanden hat. (Vgl. auch Z. II, 2, 2. S. 323.) Zur Erklärung hatten wir übrigens selber folgendes beigefügt: „denn wenn der, welcher fragt, etwas wissen will, so ist nicht die Folge, daß er das nicht weiß, was er wissen will — die katechetische Frage ist der Gegenbeweis; wohl aber, mag er es nun wissen oder nicht, wird die Frage als eine ungewisse betrachtet und hingestellt."

Satz" war damit ein für allemal abgethan. Aber über das „unvollständige Urteil" schien man nicht ins Reine zu kommen. Nitzsch z. B. verallgemeinert das „Urteil" in das „Wissen" und definiert die Frage als einen solchen sprachlichen Ausdruck des unvollendeten Wissens, wodurch dieses (!) eine ihm fehlende Ergänzung von einem andern Subjekt des Wissens fordert (Pr. Theol. S. 231). Thilo verallgemeinert das Urteil in das Denken und definiert die Frage als den Ausdruck des Verlangens, durch geistige Wechselwirkung das auf das Erkennen gerichtete Denken zum Abschluß zu bringen. Auch Otto (Pr. Theol. S. 117.) will das Urteil nicht gelten lassen und setzt dafür „Aussage", weil nicht jede Frage ein Urteil in der Antwort fordere. Andere, wie Palmer, Curtmann suchen jede Definition zu umgehen, oder sie definieren die Frage mehr im allgemeinen als Aufforderung überhaupt ein Urteil zu fällen (wie Hartung, Hüffelt, Moll[1]).

Was wir unter dem unvollständigen Urteil meinten, haben wir zwar dadurch angedeutet, daß wir damit die fehlende, „nähere Bestimmung" eines Satzteils bezeichneten und das vollständige Urteil in der Antwort als gegeben ansahen und daher die Frage als einen Satz erklärten, die den Inhalt eines seiner Teile sucht; und daß folglich in der Frage, worin das Urteil eben im Zweifel gezogen oder ungewiß gemacht sei, Veranlassung gegeben sei, das ungewisse Urteil durch die verlangte Antwort in die Form der Gewißheit zu setzen. Durch die Frage werde deshalb jedesmal ein Urteil provoziert (s. S. 260 und 262).

Indes ist nicht zu leugnen, zur vollen, reinen und sichern Klarheit war damit die Frage nach der Frage noch nicht gebracht. Es galt ja vielmehr erst die Vorfrage zu erledigen, ob in der Frage überhaupt ein Urteil ausgesprochen sei? Darauf kann man ebenso mit Nein, als mit

---

[1]) Siehe v. Zezschwitz S. 322.

Ja antworten, je nachdem man von einem direkten oder indirekten von einem definitiven oder problematischen Urteil redet. Im ersteren Fall ist das Nein ebenso begründet als im anderen das Ja. Schütze z. B. sagt: die Frage ist (nicht nur) kein unvollständiges Urteil, sie ist gar kein Urteil; limitiert das aber sogleich dahin, daß die Frage zwar kein direktes, aber doch ein indirektes Urteil enthalte. Zezschwitz sagt (314): „Wir denken nicht daran, die Frage als solche ein Urteil zu nennen. Um so mehr aber muß das Datum der Frage und die in ihr enthaltene positive Aussage als ein Urteil gefaßt werden, das nur durch die Stellung unter den Fragepunkt den unmittelbaren Urteilsausdruck verliert.“ Jeder Frage liegt daher ein vollständiges aber nicht in seiner Bestimmtheit vollzogenes Urteil zu Grunde, das im Datum und im Zusammenhalt mit dem Fragepunkt signalisiert und zum Urteilsvollzug dargeboten ist.

Das zu Grunde liegende Urteil läßt sich sofort erkennen, wenn man z. B. das dem Pronomen interrogativum (wer? was?) entsprechende Pronomen indefinitum, das tonlose wen = irgend wen (Jemand) und was = irgend was = etwas substituiert. Bei der Frage: Wer hat die Welt erschaffen? liegt das unbestimmte Urteil zu Grunde: erschaffen hat sie wer = irgend einer. Wer aber dieser unbestimmte einer ist, das will die Frage wissen, das soll die Antwort bestimmen, es definitiv aussprechen. So enthielt allerdings die Frage nicht ein unvollständiges, sondern richtiger ein unbestimmtes Urteil, das durch die Antwort näher bestimmt, ein problematisches Urteil, das in der Antwort definitiv ausgesprochen wird. Beide, so Frage wie Antwort, enthalten dasselbe, nicht etwa ein verschiedenes Urteil, die eine in der Form der Ungewißheit und Unbestimmtheit als Problem, die andere in der Form der Bestimmtheit und apodiktischen Gewißheit. Wäre das nicht der Fall, so könnte nie die Antwort eine bestimmte Antwort

auf die Frage sein. Die Frage ist demnach von Seiten des Lehrers ihrem Inhalt nach nichts anderes als die Umwandlung oder Umsetzung eines definitiven Urteils in ein problematisches, oder eines bestimmten in ein unbestimmtes mit der Aufforderung an einen andern, es in das definitive zurück zu versetzen resp. das problematisch ausgesprochene Urteil definitiv zu bestimmen. Ist es doch in der That so, daß bei dem Katechet im Geiste der Frage die bestimmte Antwort als definitiver Satz vorausgegangen ist.

Indes gilt die weitere Verfolgung des Fragebegriffs mehr dem Inhalt als der Ausdrucksform, für die wir selber den gebrauchten Ausdruck als zu allgemein zu erkennen nicht anstehen. Nächst der Erklärung des Begriffs und Inhalts, gleichsam der materiellen Seite der Frage, haben wir aber auch ihre formelle Seite, wie die Frage sprachlich zum Ausdruck kommt, ins Auge zu fassen, oder wie die Frage nach ihrer problematischen Form sich zur Erscheinung bringt. Dies geschieht aber teils durch die besonderen Fragewörter wer, was, wie, wodurch[1]) ꝛc; teils durch die Wortstellung, wodurch wir im Deutschen die Fragepartikeln der alten Sprachen ersetzen (num, an ꝛc.), z. B. hat uns Christus von den Sünden erlöst? statt des definitiven: Christus hat ꝛc.; teils endlich durch den Ton, der eigentlich bei jeder Frage für den Fragepunkt mitwirkend und mitentscheidend ist; so z. B. kommt es bei dem obigen Fragesatz wesentlich darauf an, ob der Ton auf hat, oder auf Christus, oder auf Sünden, oder auf erlöst gelegt wird, um eine bestimmte Antwort zu bekommen. Bisweilen kommen auch Fragen vor, die sich bloß durch diesen Ton, ohne Fragwort und ohne besondere Wortstellung, ankündigen. Dies geschieht, wo die Frage zugleich eine Verwunderung ausdrückt und mit einem besonderen Affekt begleitet ist. Im Grunde aber ist hier eine Ellipse;

[1]) Die sogenannten W-fragen.

es geht im Gedanken immer ein Wie? Was? Was sagst du? voraus. Z. B. Es wäre von dem Verhältnis des Frommen zur Welt und zu Gott die Rede, und die Behauptung ausgesprochen, daß es dem Frommen oft sehr unglücklich geht auf Erden. „Dem Frommen geht es unglücklich? Gott kann den Frommen unglücklich werden lassen?" fragt plötzlich der Lehrer, indem er das Wie? Was sagst du? im Affekt ausläßt.

Bei welcher Frage diese oder jene Fragweise zur Anwendung kommt, werden wir später wo von der Bestimmtheit der Frage die Rede sein wird, zu bemerken Gelegenheit haben.

b) Einteilung der Fragen.

Vor allem ist festzuhalten, daß wir es nicht mehr mit der Frage an sich, sondern lediglich mit der Lehrfrage im Unterschied von den bloßen, im gewöhnlichen Leben vorkommenden Erkundigungsfragen zu thun haben, bei welch letzteren sich der Fragende belehren lassen will, während bei der ersteren der Fragende den Gefragten belehren will.

Mit der Feststellung des Wesens und Begriffs der Frage ist auch das Prinzip für die richtige, aus dem Wesen der Frage hervorgehende Einteilung gegeben. Es kommt nämlich hiebei darauf an, ob das in der Frage unbestimmt gelassene nur ein einzelnes allgemein ausgesprochenes Moment des Urteils betrifft, das in der Antwort näher zu bestimmen ist, oder ob das der Frage zu Grunde liegende ganze problematische Urteil zur Entscheidung gebracht werden soll. Hiernach ist die primäre Einteilung von selbst gegeben: Bestimmungsfragen und Entscheidungsfragen, wie wir sie nach dem Vorgang von Schwarz bereits in unserer Katechetik von 1843 angenommen haben.

Bezüglich der Frageform sind es die W-Fragen, die bei den Bestimmungsfragen in Anwendung kommen, während bei den Entscheidungsfragen die Wortstellung den Ausschlag

gibt in Verbindung mit dem Frageton (s. oben a). Weil bei diesen letzten Fragen dem Gefragten die Wahl ist die Frage zu bejahen oder zu verneinen, so heißen sie auch die Wahlfragen, von andern deshalb auch die subjektiven Fragen genannt — im Gegensatz zu den ersteren, die als objektive bezeichnet werden.[1])

Die Wahlfragen werden auch als Ja- und Nein-fragen bezeichnet, welche ein eigenes Geschick in der katechetischen Geschichte gehabt haben. In den Zeiten der katechetischen Kindheit wollte man nur Ja- und Nein-Fragen gelten lassen. „So wollen Einige," sagt Sal. Glassius (Katechismuserklärung S. 4. ed. Lehmann), als D. May in der Vorrede zu Hagelgansens Katechismo. — Noch 1776 lesen wir in C. G. Hofmanni methodus catechetica: Damit die Frage respondendi facilis sei, müsse sie so formiert werden, daß der Katechumene nur mit Ja oder Nein zu antworten brauche. Mit der weiteren Ausbildung der katechetischen Wissenschaft mußte dies von selbst wegfallen. Allein man fiel dann in das andre Extrem — und gewiß nicht das bessere —, alle Ja- und Neinfragen aus der Katechese zu verbannen; wobei das das merkwürdigste ist, daß man es namens der sokratischen Methode that, während sie gerade bei Sokrates am meisten vorkommen. Wozu nun Sokrates sie brauchte, gerade dazu braucht sie auch der Katechet — zum Zugeständnis, um weiter zu schließen und zu bauen. Wie lächerlich ist es daher, wenn z. B. Schrödter (Ausführliche sokrat. Katechisationen ꝛc. Altona 1813) um das Ja zu umgehen, den Schüler auf die Frage: Wenn Jemand sagt, die Sache ist wahr, da versichert er etwas. Nicht so? „Das thut er," antworten läßt. — In der christlichen Katechese tritt aber noch ein Moment hervor, wo die Ja- und Neinfrage wesentlich ist

---

[1]) Diese Benennung hat jedoch darin etwas unsicheres, weil sie auch auf die grammatische Unterscheidung von Subjekt und Objekt bezogen werden kann.

— das Bekenntnis und Gelöbnis. Alle verständigen Katecheten haben daher jederzeit die Einseitigkeit der Verwerfung dieser Fragweise im katechetischen Unterricht eingesehen, und sie an ihrem Platze gelassen. — Jedenfalls sind sie in katechetischer Beziehung die leichtesten, fordern für Lehrer und Schüler das wenigste Nachdenken, sind die bequemsten, aber auch am unrechten Platz angebracht die langweiligsten. „Es ist verdrießlich, sagt schon A. H. Franke, immer mit Ja und Nein antworten; es macht die Catechumenos faul und träge und unachtsam, daß sie auf die Sache nicht acht haben.“ Das merke sich der Katechet. Und wo sie, außer den angedeuteten Momenten, oft angewendet werden müssen, ist es — ein schlimmes Zeugnis wenigstens für die Fähigkeit der erwachseneren Jugend.

Übrigens ist zu den Wahlfragen noch zu bemerken, daß sie entweder einfache, oder zusammengesetzte sein können. Die letztern werden alternative oder disjunktive Fragen genannt und können nicht mit dem einfachen Ja oder Nein beantwortet werden, z. B.: Straft Gott das Gute oder das Böse? Straft Gott das Böse oder belohnt er es?[1])

Schütze will die Bestimmungsfrage lieber Ergänzungsfrage benennen, weil ja in beiden Fragarten etwas unbestimmt gelassenes bestimmt werden soll, folglich die Bestimmungsfrage Gattungsfrage sei. Zezschwitz hat diesen Einwand bereits berücksichtigt (S. 412 f.) und ihn damit zurückgewiesen, daß die Wahl- oder Entscheidungsfrage nicht eigentlich eine Bestimmung, sondern Annahme oder Verwerfung fordere, womit über die Giltigkeit der Aussage entschieden werde. Wir können die Berechtigung des Einwandes nicht verkennen, möchten aber gleichwohl der bisher gewöhnlichen Bezeichnung den Vorzug geben, weil der Ausdruck Ergänzungsfrage auch zu sehr an die

---

[1]) Mit der Disjunktivfrage darf jedoch nicht die Doppelfrage verwechselt werden. (Vgl. unten § 40).

Definition vom „unvollständigen“ Urteil erinnert. Ergänzt wird nichts. In beiden Frageweisen ist das Moment der „Bestimmung“ festzuhalten, denn in beiden soll etwas Unbestimmtes, Problematisches bestimmt werden, wie wir bereits sagten. In der Bestimmungsfrage wird eben bloß ein Moment des problematischen Urteils näher bestimmt und wir haben dafür kein besonderes Wort; bei der Wahlfrage gibt die nähere Bestimmung zugleich die Entscheidung, und so wird der Unterschied beider Bestimmungen nur genauer hervorgehoben.

Neben diesen beiden Haupt- und Wesensfragarten werden aber in den katechetischen Werken noch verschiedene andere namhaft gemacht, je nachdem die Fragen nach ihrer Satzform, ihrer Stellung im Satz oder im Ganzen der Katechese, nach ihren besonderen Zwecken rc. ins Auge gefaßt werden. Auf das Wesen der Frage haben sie keinen Einfluß. So werden unterschieden: Kausal-, Konsekutiv-, Final-, Verhältnis-, Zustands-, Explanativ-, Ergänzungs-, Vergleichungs-, Einschränkungs-, Ausschließungs-, Remotiv-, Objektionsfragen; dann Eingangs-, Vorbereitungs-, Hinleitungs-, Zwischen-, Übergangs-, Erinnerungs-, Ordnungs-, Aufzählungs-, Wiederholungs-, Zusammenfassungsfragen. Welche Reihe man ohne Schaden etwa noch durch die Beziehung auf Stoff und Behandlung desselben mit dogmatischen, moralischen, historischen, zergliedernden, entwickelnden, analytischen, synthetischen rc. vermehren kann! —

Eine besondere Einteilung hat Hartung (I., 22. 410 ff.) angenommen mit Bezugnahme auf den Umfang des Fraginhalts. Er unterscheidet daher mit Bezugnahme auf die Begriffsentwickelung der Wörter: Satz, Urteil, Gedanke, 1) Fragen als Aufforderung zur Angabe eines einzigen Merkmals, zum Fällen eines einfachsten Urteils: Merkmalsfrage, Elementarfrage; 2) als Aufforderung zur Angabe mehrerer Merkmale eines zusammengesetzten Urteils, Fragen auf Urteile: Ur-

teilsfragen; 3) als Aufforderung zur Mitteilung eines ganzen Gedankens: Gedankenfragen. —

Diese Einteilung steht zwar in näherer Berührung zu dem Wesen und Begriff der Frage; ist aber für den praktischen Gebrauch, da sie auf besonderer wissenschaftlicher Voraussetzung beruht, nicht zu verwenden und hat in der Katechese daher keine Aufnahme finden können.

Dagegen ist die Unterscheidung der Fragen nach den verschiedenen Satzteilen, (Subjekt-, Objekt- und Prädikatfragen 2c.) unter den Nebenfragen insofern von Bedeutung, als der Fragesatz zum Satzinhalt überhaupt in einer genauen Beziehung und Verbindung steht, und in den einzelnen Satzteilen die Momente sich ergeben, welche für die bestimmte Fragstellung zu beachten sind (s. d. flg. §).

§ 40.

c) Eigenschaften der katechetischen Fragen.

Es mag sonderbar lauten, aber es ist, wie wir sehen werden, nicht ohne Grund, wenn Kübel als erste Forderung stellt, daß die katechetische Frage auch wirklich eine Frage sei. Stellen wir nämlich den Grundsatz an die Spitze, daß jede Frage einen vollständigen Satz bilden soll, so kommt es nicht selten vor, daß gleichwohl manche Katecheten in ihren Fragen entweder Subjekt oder Prädikat oder auch Objekt weglassen und das Weggelassene von der Antwort ergänzt oder ersetzt werden soll, z. B. Was hat Gott die Welt? oder bloß: Gott hat die Welt? — Was sollen wir Gott dafür? — Die Nahrung der Menschen hat Gott? — Gott hat geschaffen? — Das sind eben eigentlich keine Fragen. Man hat sie zwar als uneigentliche in die Katechetik eingeführt; es ist aber Zeit, denselben ihr entschiedenes Urteil zu sprechen. Sie gehören unter das unkatechetische Kapitel: vom Erraten. „Wenn man“, sagt Hartung, „einen Lehrer durch eine lange Reihe solcher Fragen unterrichten sieht, so weiß man nicht, ob

man ihn mehr belächeln oder bedauern soll. Es ist ein gar trauriges und elendes Ding um einen solchen Unterricht: Du sollst deinen Vater und Mutter? — Ehren. Auf daß du lange lebst? — Auf Erden. Wir sollen Gott fürchten und? — Lieben. Auf daß wir unsere Eltern und Herrn? — Nicht verachten und erzürnen ꝛc." — Und wie häufig hört man dergleichen Katechisationen? Selbst Dinter hat sich in seinen Katechesen nicht davon frei gehalten, freilich einigermaßen durch seine Definition der Frage dazu ermächtigt.

So schrieben wir im Jahre 1843. Gleichwohl finden wir diese Frageweise noch heutzutage nicht nur bei praktischen Katechesen gar zu häufig angewendet, sondern man hat ihr das Bürgerrecht in der Katechetik aufs neue einzuräumen versucht. Es gehört zur Vervollständigung dieses katechetischen Fehlers nur noch die löbliche Unsitte, daß der Katechet — und das geschieht wie oft! — durch die Anfangsbuchstaben und Anfangssylben das verlangte und zu errathende Wort dem Kind in den Mund legt: z. B. Wir sollen Gott? f — fü und? l — oder wie in dem bekannten: Der Teufel geht umher wie ein? b . . Pr. . . um den katechetischen Unsinn gar ins Lächerliche zu bringen.

Fast in die gleiche Kategorie zu setzen sind die Fragen, wo das Prädikat in einem Zeitwort mit Hilfsverbum besteht, und der Katechet nur das letztere in die Frage aufnimmt; z. B. Was kann der Mensch sein Leben nicht? (erhalten); Was darfst du dein Versprechen nicht? — sondern du mußt es? —

Von solcher Fragweise sind aber wesentlich zu unterscheiden die abgekürzten Fragen, wodurch unnötige und schleppende Wiederholung vermieden wird. Sie entstehen, wenn über einen und denselben Gegenstand und Gedanken verwandte Beziehungen in Frage kommen. Z. B. Wer hat die Welt erschaffen? Woraus hat Gott die Welt geschaffen? — Wodurch? — in wie viel Tagen? —

wann rc.? — Hier wird der Gedanke, der schon in den vorangehenden Fragen oder Belehrungen gegeben war, in das bloße Fragewort zusammengefaßt, wie etwa auch bei den Entscheidungsfragen in dem Ja oder Nein der ganze Urteilsgedanke eingeschlossen liegt und vertreten wird.

Eine nicht viel seltener vorkommende Frageweise ist, daß man das Fragewort, statt es an die Spitze zu stellen an das Ende setzt. Z. B. Gott hat die Welt erschaffen aus? Christus hat die Menschen erlöst von? Sie ist sprachlich nicht geradezu unrichtig und, wenn sie nicht zu häufig angewendet wird, nicht schlechthin zu mißbilligen. Sie kommt besonders bei längeren Sätzen dem Gedächtnis des Kindes zu Hilfe, oder liegt dem Katecheten nahe, wenn er aus irgend einem Grunde einen Satz thetisch ausgesprochen oder erklärt hatte, um daran die Frage zur Vergewisserung ob man ihn verstanden habe zu fügen. Es kann dies teilweise zur Überraschung und zur Auffrischung der Aufmerksamkeit dienen. Aber Musterfragen, wozu sie unter andern Puchta machen wollte (Handbuch zur praktischen Katechese), sind sie nicht und als Gewohnheitsfragen sind sie noch weniger zu empfehlen. Die richtige und natürliche Konstruktion bleibt immer die, daß das Fragwort vorausgeht.

Gehen wir nun nach diesen Vorauserinnerungen zu den Eigenschaften der wirklichen und richtigen Fragen, oder sagen wir lieber gleich einer guten Frage über.

Es kann einer das Wesen und den Begriff der Frage überhaupt recht gut wissen, und darnach (sprachlich) die Frage ganz richtig bilden, ohne damit noch gut gefragt zu haben. Eine richtige Frage ist noch nicht auch eine gute, obwohl jede gute Frage eine richtige sein muß. Daß die richtige Frage eine gute sei, liegt in ihrem Verhältnis zum Objekt der Frage und zum Gefragten. Eine gute Frage läßt sich daher nur aus folgenden zwei Frageprinzipien ableiten: a) Jede katechetische Frage will ihre ent-

sprechende Antwort. Jede Frage muß also richtig verstanden werden. Soll sie das, so muß sie deutlich sein. b) Jede Frage muß (näher) zum Ziele führen. Es handelt sich also nicht um Frage und Antwort überhaupt, sondern um sachgemäße und zweckfördernde Antworten. Diese aber werden nur dann eintreten, wenn der Katechet einen sichern auf die Beschaffenheit des katechetischen Objekts und Subjekts gegründeten und berechneten Plan befolgt und demgemäß fragt. Die Frage muß also angemessen oder passend sein. Deutlichkeit und Angemessenheit sind daher die zwei Grundeigenschaften einer guten Frage, in welchen alle sonst genannten begriffen sind, und auf welche sie sich alle zurückführen lassen.

Man hat bisher zufällig und willkürlich einzelne Eigenschaften aufgezählt und geordnet, bald mehr bald weniger, bald so, bald anders, ohne prinzipielle Begründung. Durch die beiden obigen Frageprinzipien ist diese Zufälligkeit und Willkür aufgehoben; und nur durch diese Zurückführung auf ihre natürlichen Prinzipien wird dem Katecheten bei der Notwendigkeit bestimmter sich anzueignender Regeln doch zugleich die Freiheit möglich gemacht und gegeben, ohne welche Schwarz mit Recht die katechetische Form eine „regelrechte Schulmeisterei" nennt, und ihr die frei sich bewegende Unterhaltung vorzieht.

Diese Willkürlichkeit und Zufälligkeit wird uns recht anschaulich werden, wenn wir die Bestimmungen einzelner Katecheten über diesen Punkt zusammen stellen. Thierbach stellt 8 Eigenschaften auf in folgender Weise: Die Frage sei 1) einfach, 2) kurz, 3) deutlich, 4) bestimmt, 5) Nachdenken erregend (oder eines der übrigen Seelenvermögen in angemessene Thätigkeit setzend), 6) wohlgeordnet, 7) zusammenhängend, 8) Wahrheit enthaltend (nicht widersprechend und Lachen erregend). — Carstensen gibt mit Vorausnahme der allgemeinen Eigenschaft der Gedanken- und Denkrichtigkeit noch 5 Eigenschaften an und zwar in

folgender Ordnung: 1) deutlich, 2) kurz, 3) bestimmt, 4) zusammenhängend, 5) wohlgeordnet. Dinter gleichfalls 5, aber in folgender Ordnung: 1) kurz, 2) einfach, 3) bestimmt, 4) deutlich, 5) gut geordnet. Dabei erkennt Dinter an, daß eigentlich 1—3 zu Nr. 4 gehören, so daß dann nur zwei herauskämen. Dadurch steht er unsrer obigen Bestimmung am nächsten. Hirscher läßt nur 4 Eigenschaften gelten: 1) Angemessenheit zum Zweck des Fragens, 2) Deutlichkeit, 3) Einfachheit und Kürze, 4) Bestimmtheit. — Schwarz nur 3: 1) deutlich, 2) bestimmt, 3) zweckmäßig.

Man werfe nun einen vergleichenden Blick auf diese Angaben, ob ein leitendes Prinzip zu Grunde liegt? Nur bei Schwarz findet sich ein Versuch. Indem er nämlich davon ausgeht, daß der Fragende der verlangten Antwort gewiß sein müsse, weil es sonst unnütz wäre, so zu fragen, und man es besser lernen müßte, findet er darin folgende Bestimmungen: 1) daß der Schüler die Frage verstehe (Deutlichkeit), 2) daß die Frage zur richtigen Antwort hinweise (Bestimmtheit), 3) daß sie zur Einsicht des Ganzen führe (Zweckmäßigkeit). Allein hiegegen ist fürs erste zu bemerken, daß das Prinzip zu enge ist, daß zwar 1 und 2, nicht aber 3 in demselben liegt. Der Fragende kann der Antwort in sich gewiß sein, sobald nur seine Frage deutlich und bestimmt ist. Fürs zweite ist der Begriff der Zweckmäßigkeit zu weit, als daß ihm die Deutlichkeit und Bestimmtheit koordiniert werden könnten. Eine undeutliche Frage kann nie zweckmäßig sein, und jede Frage, die zweckmäßig sein will, muß deutlich und bestimmt sein. Deutlichkeit und Bestimmtheit erscheinen also vielmehr als subordinierte Momente der Zweckmäßigkeit. Man müßte vielmehr diese als Grundlage und Prinzip aufstellen, und sie in formelle und materielle unterscheiden, denen dann Deutlichkeit und Bestimmtheit entsprechen sollten. Allein die Deutlichkeit ist nichts weniger, als eine bloß formelle; und endlich wird sich ergeben, daß allerdings (wie schon von

Dinter bemerkt worden), die Bestimmtheit als Moment der Deutlichkeit gefaßt werden kann, ja eben die auf das punctum quaestionis bezogene Deutlichkeit selbst ist.

Wir haben diese zwei Grundeigenschaften bereits in unserer Katechetik von 1843 festgestellt. Sie bilden seit dieser Zeit in den katechetischen Lehrbüchern, so ziemlich die bleibende Grundlage, wie auch Dinter derselben schon nahe gekommen war. Nitzsch zwar stellt die drei Eigenschaften auf: Wir sollen bestimmte, anregende, und folgerichtige Fragen an die Lehrlinge richten. Palmer verlangt, daß die Frage klar und deutlich und in Bezug auf die erwartete Antwort bestimmt sein müsse. Otto faßt wie wir alle Eigenschaften, die sonst noch aufgeführt werden, in die zwei Grundeigenschaften: Deutlichkeit und Angemessenheit zusammen, erklärt aber die Deutlichkeit dahin, daß die Frage dem Inhalt nach wahr und möglich sei. Kübel stellt die Forderungen auf: die Frage soll sein eine richtig gebildete und wirkliche Frage, sodann angemessen (d. h. der Fassungskraft der Katechumenen entsprechend), und endlich klar einfach und bestimmt gestellt. Schütze bespricht zuerst den grammatischen Bau des Fragsatzes, dann gewisse logische Beschaffenheiten (Kürze, Länge, Deutlichkeit und Undeutlichkeit, einfache und mehrfache, bestimmte und unbestimmte Fragen). Prinzipiell durchschlagend erweisen sich nur die zwei von uns angenommenen Grundeigenschaften, aus denen sich die übrigen in konsequenter Darlegung von selbst ergeben, wie auch v. Zezschwitz nachgewiesen hat.

α. Deutlichkeit und Bestimmtheit.

Die Deutlichkeit der Frage bezieht sich entweder auf einzelne Worte und Begriffe und deren Verbindung, oder auf den Inhalt und seine Gedanken und deren richtigen Ausdruck und Verbindung. Sie ist also entweder eine formelle, grammatische, oder eine inhaltliche, logische.

In formeller Beziehung kommt es auf die sprachliche Darstellung an und verlangt die Deutlichkeit Sprachüblichkeit, Sprachrichtigkeit und Sprachleichtigkeit.

Was nun zunächst die Sprachüblichkeit betrifft, so muß der Katechet sowohl fremde Ausdrücke als fremdartige Begriffe möglichst vermeiden. Hiebei aber muß er, will er nicht irre gehen, ebensowohl die Eigentümlichkeit des Gegenstandes und seines Zweckes, als den Fassungs- und Sprachkreis der Kinder und des gewöhnlichen Lebens wohl ins Auge fassen. Allerdings soll er sich den Kindern anbequemen, aber nicht kindisch werden, sondern die Kinder zu sich und mit sich über sie selbst hinausführen. Allerdings soll er sich in der Sprache des gewöhnlichen Lebens bewegen; aber die gewöhnliche Sprache ist oft auch die gemeine. Der Katechet darf nie mit ihr gemein werden. Was aber die Hauptsache ist: der Gegenstand des katechetischen Unterrichts ist nicht fürs Kindesalter, noch fürs gewöhnliche Leben, sondern umgekehrt beide für jenen. Der Katechet kann und darf sich daher nicht bloß solcher Worte und Ausdrücke bedienen, „welche im gemeinen Leben gewöhnlich gebraucht werden." (Thierbach, Handb. § 51). Insbesondere achte der Lehrer auf gewisse ortsübliche Beziehungen gewisser Begriffe, z. B. niederträchtig statt herablassend, stolz statt eitel und statt stattlich, etwas von Jemand wissen, statt schlechtes ꝛc. So gab mir einst ein Knabe auf meine Frage: Weißt du etwas von Jesu? frischweg die Antwort in jenem Sinn: Nein. Wissenschaftliche Ausdrücke zwar gehören als solche nicht in den katechetischen Unterricht. Allein wenn dergleichen Begriffe zu einem gewissen konstanten Sprachgebrauch geworden, wenn sie, zwar nicht in das gewöhnliche Leben, in den Sprachkreis des gemeinen Lebens, wohl aber in die gebildetere Umgangssprache aufgenommen und eigen geworden sind, oder wenn sie in der Entwickelung der christlichen Lehre eine so bestimmte Fassung gewonnen haben, daß sie ohne Zweideutigkeit nicht durch andere ersetzt werden können,

so können und sollen sie nicht umgangen werden (versteht sich mit nötiger Erklärung) so z. B. die Worte Kultus, Liturgie, Christologie u. dergl. — Ebenso verhält es sich mit den bildlichen und uneigentlichen Ausdrücken und Anschauungsweisen der heiligen Schrift, welche dem gemeinen Sprachgebrauch fremd geworden sind. Sie sind teilweise in dem geschichtlichen Entwickelungsgang der christlichen Religion so begründet, und daher dem katechetischen Gegenstand so wesentlich, daß durch ihren Verlust die Deutlichkeit zu teuer erkauft wäre. Vielmehr muß es als Pflicht des Katecheten betrachtet werden, seine Schüler in diesen eigentümlichen Sprachgebrauch, Gedankenkreis und Anschauungsweise hineinzuführen. Doch wäre es übertrieben, wenn der Katechet meinte, immer nur, wie man sagt, in der Sprache Kanaans reden zu müssen (vergl. biblische Geschichte).

Die Sprachrichtigkeit (Sprachreinheit) besteht in der richtigen Wortverbindung und Wortfügung. Der Katechet nehme es weder bei sich noch bei seinen Schülern leicht. „Sprachfehler des Lehrers schaden mehr, als man glaubt", sagt Gräffe[1]). Dasselbe gilt von Sprachfehlern der Schüler. Der Lehre dulde sie nicht, er halte es nicht zu geringe, jede Verwechselung des ihm und ihn, des dem und den 2c. zu bereden. Es schärft die Aufmerksamkeit im allgemeinen, und hängt mit dem richtigen Denken genauer zusammen, als man glaubt. — Der häufigste Fehler wird darin von den Kindern gemacht, daß ihre Antwort, selbst wenn sie dem Sinne nach richtig ist, doch der Sprachform nach der Frage nicht entsprechend ist. Z. B. Auf die Frage: Was verbietet uns Gott im siebenten Gebot? Die Antwort: Wir sollen nicht stehlen. Diese Antwort ist dem Sinne nach falsch wie der Sprache nach. Und doch wie oft hört man sie! Böckhs Leitfaden Fr. 38. Was ist im 1. Gebot verboten? Antwort: Daß wir nicht andere Dinge als Gott

[1]) Sehr häufig kommen solche Inkorrektheiten vom größeren Satzbau her, indem man sich durch die Zwischensätze abbringen läßt.

fürchten ꝛc. Das Nicht-stehlen, Nicht-fürchten ꝛc. ist nicht das Verbot, sondern das Gebot. Es würde also wenigstens heißen müssen: daß wir stehlen, das wir fürchten ꝛc., wenn man nicht, der strengeren Satzform gemäß, den Gegenstand substantivisch angeben will: (das Stehlen, die Furcht ꝛc.) Vor allem aber hüte er sich selber vor solchen Fehlern. Zur Sprachrichtigkeit gehört es ferner, daß die Satzform der Frage vollständig sei. Sätze wie: Gott hat die Welt? — Christus ist von Judas? ꝛc. sind schlechthin als Fragen zu verwerfen (s. oben.) — Ebenso ist hier die fehlerhafte Wortstellung zu erwähnen, nach der das Fragwort hintennachhinkt, worüber gleichfalls schon oben geredet worden ist. Ingleichen merke der Katechet auf sich, daß er sich nicht gewisse Worte und Redensarten angewöhne. Sehr häufig ist dies der Fall mit also, und nun ꝛc.: Also, was hat er also gesagt? Also bei welchem Worte stehen wir? Also wer hat das gesagt? — Oder: Und nun das ist das erste Gebot; und nun was ist in demselben verboten? Und nun was ist Abgötterei? ꝛc.

Mit der Sprachrichtigkeit verbinde der Katechet auch Sprachleichtigkeit, wenn er seinen Schülern deutlich sein will. Es kann ein Satz ganz sprachrichtig geformt sein, und doch undeutlich für die Schüler dadurch sein, daß die Konstruktion des Satzes zu kompliziert, die Periode zu lang ist. Ja gerade durch das Bestreben sprachrichtig zu sprechen, kann man in den Fehler geraten, schleppend und schwerfällig zu werden. Die Sprachleichtigkeit wird besonders durch die Einfachheit erreicht. Die katechetischen Fragen sollen daher möglichst einfach sein. Diese Einfachheit betrifft a) zunächst den Satzbau. Der Katechet hüte sich vor verwickelten Perioden. Das sicherste Kriterium ist die Wiederholung der Frage. Kann sie das Kind nicht wörtlich und vollständig wiederholen, so hat es dieselbe nicht gefaßt, nicht übersehen. Vielleicht kann sie der Lehrer selbst nicht mit denselben Worten wiedergeben! Z. B. Da du selbst die Gnade

Gottes nicht verdienst, worauf hoffest Du, wenn du deine Sünden bereust, bei dem Verlangen nach Vergebung derselben dein Vertrauen zu gründen? Noch fehlerhafter und dunkler werden solche Perioden, wenn die zusammengehörigen Wörter zu weit getrennt und zu viel zwischeneingeschaltet wird. Z. B. Wie muß derjenige, der die Welt, welche so viele Wesen, die ihren eigenen Willen haben, so viele Millionen Körper, welche zum Teil viel tausendmal größer sind als unsere Erde, enthält, regiert, sein? Die Einfachheit thut sich daher meist in der Kürze kund. Die Regel: die katechetische Frage sei kurz, hat in dieser Beziehung Wahrheit. Indes einerseits muß nicht jede Frage, wenn sie einfach sein will, auch kurz sein, andrerseits ist nicht jede kurze Frage eine deutliche; vielmehr kann sie gerade durch gesuchte Kürze dunkel oder zweideutig werden[1]). — Die Einfachheit der Frage kann sich aber auch b) auf ihren Inhalt beziehen. Einfach ist dann diejenige Frage, welche nur eine Antwort, nur ein Urteil verlangt. Ihr Gegenteil ist die Doppelfrage, die dadurch im allgemeinen ausgeschlossen wird. Nicht das streitet mit dieser Einfachheit, daß etwa in die Frage eine Mehrheit von Vorstellungen aufgenommen ist, oder eine Mehrheit von Merkmalen zu einem Gegenstand verlangt, also ein zusammengesetztes Urteil veranlaßt wird. Auch ist das nicht eigentlich eine Doppelfrage, wenn zu einem Subjekt mehrere Prädikate zusammengefaßt werden; sondern das ist das Wesen der Doppelfrage, daß zu verschiedenen Subjekten verschiedene Prädikate und umgekehrt genommen und gesucht werden; oder wenn zwei selbständige Fragen so verbunden werden, daß zwei verschiedene Antworten gegeben werden müssen[2]). Z. B. die Frage: Wer erschuf die Welt und wer erhält sie? ist keine Doppelfrage, es sind nur zwei Prädikate zu

---

[1]) Ueber die abgekürzte Frage s. oben § 39.

[2]) Mit der Doppelfrage sind daher auch die Disjunktivfragen nicht zu verwechseln. Auch in ihnen sind eigentlich zwei Fragen enthalten, aber so, daß sie nur ein Urteil erheischen s. § 39.

einem Subjekte, die auseinandergehalten sind, wie sich sogleich ersehen läßt, wenn dieselbe Frage so gefaßt wird: Wer ists, der die Welt erschuf und erhält? Solche Fragen sind oft sehr zweckmäßig und den ohnehin bisweilen schleppenden Gang der Fragen abzukürzen. — Fehlerhaft sind die Doppelfragen, weil sie den Schüler verwirren, also, wenn sie auch an sich deutlich sind, im Schüler Unklarheit erzeugen; wo das nicht zu fürchten ist, können sie nicht unbedingt ausgeschlossen werden.

Ähnlich ist es, wo zwei Fragen verbunden werden, die eigentlich sich nur näher erläutern und bestimmen, aber in solcher Gedankenverwandtschaft stehen, daß beide mit einer Antwort abgethan sind. Dies geschieht bei Entscheidungsfragen, wo die Antwort, wenn schon verschiedene Urteile oder verschiedene Prädikate zu verschiedenen Subjekten verknüpft sind, doch nur eine einfache ist, eine Bejahung oder Verneinung. Z. B. Jakob befahl seinem Sohne Joseph, auf die Weide zu gehen und nach seinen Brüdern zu sehen. Der Lehrer fragt nun: Hat Joseph den Befehl des Vaters erfüllt? und hat er nach seinen Brüdern gesehen? — Die Möglichkeit dieser Doppelfrage liegt darin, daß hier die eine Frage nur der Inhalt der andern ist, beide also eigentlich zusammenfallen. Weniger gut wird man diejenigen Fragen heißen müssen, deren Entscheidung im einzelnen eine entgegengesetzte ist, Bejahung und Verneinung. Z. B. Sind die äußeren Geberden beim Gebet durchaus notwendig, und kann man nicht auch ohne sie beten? — Was soll der Schüler antworten? Die erste Frage verlangt Nein, die zweite Ja. Wenn auch logisch die Antwort der einen Frage zugleich die der andern in sich faßt, so ist doch die Fassung der Frage für den Schüler verwirrend.

Nächst der grammatischen kommt nun noch die zweite, die logische Deutlichkeit in Betracht, die Deutlichkeit des Gedankens, des Sinnes. Dies ist ihre m a t e r i e l l e Seite, die Deutlichkeit von Seite des Inhalts. Der Katechet muß sich

über das, was er sagen will, vor allem selbst klar sein, und dann muß der Ausdruck von dem, was er sagen will, adäquat sein, er muß das, was er sagen will, auch wirklich sagen. Wenn in einem Katechismus z. B. das innere Verhältnis der drei Personen der Gottheit mit der Frage abgefragt wird: Welches sind die persönlichen Eigenschaften dieser drei Personen? so ist dies offenbar undeutlich gedacht und ausgedrückt, und kein Kind wird die darauf folgende Antwort geben: Die erste Person der heil. Dreieinigkeit ist Gott der Vater, der hat den Sohn gezeugt von Ewigkeit. Die zweite Person ist Gott der Sohn, aus des Vaters Wesen gezeugt 2c.

Zur logischen Deutlichkeit gehört auch die logische Richtigkeit. Es kommt nicht selten vor, daß der Inhalt einer Frage, genauer besehen, sich widerspricht und aufhebt. Wenn z. B. gefragt wird: Wer erfüllt das 7. Gebot besser, wer stiehlt, oder wer nicht stiehlt? — Was ist eine größere Sünde, stehlen oder arm sein? — Wirst du auch einmal, wenn du im Himmel bist, selig werden? — Ist der unsterbliche Geist des Menschen sterblich? — Wie kann man sich vor Leiden, in die man geraten ist, hüten? 2c.

Einen wesentlichen Beitrag zur Deutlichkeit einer Frage gibt die Betonung. „Ton und Accent sind die Seele der Sprache" sagt Carstensen. Der Ton ist zwar zunächst die Sprache des Gefühls; aber auch im Gefühl muß es wahrnehmbar sein, welches Wort, welcher Begriff der vorherrschende ist und sein soll. Besonders bedeutend ist der Ton und Accent, wo man die Alternativfrage umgehen will. Z. B. Hat uns der Sohn Gottes erlöst? kann heißen: hat er uns erlöst, oder wird er uns erlösen? oder: hat der Sohn Gottes, oder der Vater uns erlöst? erlöst oder geschaffen? — Jedesmal ist der Sinn ein anderer, je nachdem ich dieses oder jenes Wort accentuiere. (Vgl. oben S. 372).

Der logischen Deutlichkeit treten auch bisweilen sprach-

liche Eigentümlichkeiten in den Weg, die der Katechet beachten und beseitigen muß. Unter diese gehört der an sich zwar richtige, aber durch die Stellung zweideutige Gebrauch des Relativpronomens, wenn zwei Hauptwörter vorangehen, auf welche es der Form nach gleichmäßig bezogen werden kann. Z. B. Wie viele Verbrechen der Menschen, welche das Wohl des Staates gefährden, würden beseitigt, wenn ꝛc. Hier kann das welche der Form nach ebensowohl auf Verbrechen, als auf Menschen gehen. — Ferner gehört hieher die gleiche Form des Nominativs und Akkusativs der Feminina und Neutra, sowie der Pluralform beider Kasus bei allen drei Generibus, wodurch die Unterscheidung des Objekts und Subjekts erschwert wird. Z. B. Was bewirkt die Reue im Menschen? Hier kann ebensowohl Was als Reue Subjekt und Objekt sein.

Wir haben bis jetzt die Deutlichkeit der Frage bloß in Beziehung auf die Frage überhaupt und im ganzen betrachtet, sofern sie überhaupt eine Antwort verlangt, zu einem Urteil auffordert. Die Frage, als katechetisches Lehrmittel, verlangt aber nicht bloß überhaupt eine Antwort, sondern eine bestimmte Antwort. Sowie aber die Antwort überhaupt von der Frage abhängig ist, so auch insbesondere die bestimmte Antwort. Wenn ich eine bestimmte Antwort will, so muß ich auch so fragen, daß eine bestimmte Antwort kommen muß, das heißt: ich muß bestimmt fragen; oder: die Bestimmtheit der Antwort ist durch die Bestimmtheit der Frage bedingt, worunter also die Eigenschaft zu verstehen, vermöge welcher auf eine Frage nur eine, nur diese und keine andere Antwort paßt und möglich ist. Sie ist aber ein so wesentliches Moment der Deutlichkeit, daß eine Frage in der That nur dann deutlich zu nennen ist, wenn der Gefragte durch sie zur bestimmten Antwort gezwungen ist, wenn er keine Wahl hat, dies und jenes zugleich zu antworten. Sie wird daher auch die zwingende Frage genannt. Steht nun die

Bestimmtheit mit der Deutlichkeit in genauester Verbindung, ohne jedoch in der bisherigen formellen und materiellen Deutlichkeit der Frage überhaupt noch gegeben zu sein, so bleibt nur noch ein spezieller Punkt übrig, der Hauptpunkt der Frage selbst, der Fragepunkt, in Beziehung auf welchen wir drittens die Deutlichkeit der Frage zu betrachten haben, und in welchem sich uns die Bestimmtheit der Frage vorzugsweise erschließen wird.

Daß dieses Kapitel in der formellen Katechetik das wichtigste sei, ist von allen Katecheten anerkannt; daß es das schwierigste, nicht minder. Sie hat aber früher nirgends eine dieser Anerkennung entsprechende Behandlung und Ausführung gefunden, indem sie in den Katechetiken entweder zu kurz, um gründlich und genügend (Hirscher, Dinter, Thierbach, Wolfrath), oder zu wenig prinzipiell, um klar und begründet zu sein (Carstensen). Am vollständigsten hat Gräffe diese Frage behandelt. Allein seine Eigentümlichkeit, Alles nach Kantischen Prinzipien zu behandeln, macht ihn ungenießbar. Es ist nicht eines jeden Sache, sich in ein besonderes philosophisches System hineinzuarbeiten und ihm zu huldigen. Durch die ausführliche Hinweisung auf die vier Kantischen Kategorien ferner kann man zwar allerdings die verschiedenen Bestimmtheiten, die verschiedenen Arten von Urteilen kennen lernen; allein wie der Katechet es anzufangen habe, worauf er bei der Bildung bestimmter Fragen sein Augenmerk zu richten habe, um bestimmte Antworten zu erzielen, wird ihm dennoch schwerlich klar werden. So heißt es z. B. § 80: „Nach der Qualität will ich wissen, ob ein Prädikat einem Subjekte zukomme oder nicht, und der Antwortende soll entweder bejahen oder verneinen.“ Dies ist in der That das Geringste bei Bildung der Fragen. Nicht ob ein Prädikat zukomme, sondern welches, ist die Hauptfrage, und nicht darauf kommt es an, daß die Antwort bejahe oder verneine, sondern wie der Fragende seine Frage

zu bilden habe, damit der Gefragte gerade dieses Prädikat und kein anderes, gleichviel ob in bejahender oder verneinender Form, angebe. Übrigens läßt schon die Definition, die Gräffe von der Frage gibt, nicht erwarten, daß er eine klare Einsicht in die wesentlich durch ihren Begriff bedingten Erfordernisse ihrer Bestimmtheit gewähre.

§ 41.

Unterscheiden wir zunächst die beiden Wesensfragen, so wird sich uns ergeben, daß die Entscheidungsfrage weniger Schwierigkeit in dieser Beziehung darbietet, weil in ihr weniger ein unbestimmt gelassenes Begriffs- und Urteilsmoment vorwaltet, sondern das ausgesprochene Urteil selber nur als problematisch hingestellt ist und dessen Wahrheit und Richtigkeit mit Ja oder Nein entschieden werden soll. Die Frage nach der Bestimmtheit trifft also vorzugsweise die zweite Wesensfrage, die Bestimmungsfrage.

Indem wir es nun versuchen, die Lehre von der Bestimmtheit der Frage möglichst vollständig abzuhandeln, glauben wir am zweckmäßigsten zu verfahren, wenn wir auf den Begriff der Frage und des Fragepunkts zurückgehen.

Frage ist eine indirekte Aufforderung zu einem Urteil. Urteilen aber heißt, Subjekt und Prädikat so verbinden, daß das Einzelne und Besondere in das Allgemeine aufgenommen wird. Da nun die Frage das Verlangen ausdrückt, das aufzunehmende Besondere erst anzugeben, so ist in jeder Frage ein datum und ein quaesitum zu unterscheiden, und der allgemeine Begriff, unter welchen das quaesitum begriffen werden soll, bildet den Fragepunkt cf. § 39. — Das Allgemeine als solches aber ist eben dadurch als Allgemeines gesetzt, daß es mehrere Einzelheiten in sich fassen und aufnehmen kann; mithin kann ihm ein bestimmtes Einzelnes nur in einer besonderen Beziehung zukommen. Darnach

wäre für die Bestimmtheit der Frage, die Forderung zu stellen, daß dem allgemeinen Begriff, in welchen das Besondere aufgenommen werden soll, noch die besondere Beziehung beigefügt werde, in welcher dieses zu jenem und umgekehrt steht, und nach welcher es ihm zugehört; oder daß der Fragepunkt durch diese hinzugefügte Beziehung näher bestimmt werde. In dieser nähern Bestimmung liegt dann die Notwendigkeit des bestimmten Urteils, sie ist das speziell Bestimmende der Frage. Denn jedes Ding, jeder Begriff, jedes Faktum ꝛc. ist nur dadurch dieses besondere, daß es unter Beziehungen und Verhältnissen, durch welche es bestimmt wird, existiert, die andern nicht zugehören. Nun haben aber viele einzelne Dinge nicht bloß allgemeine Bestimmungen, sondern auch besondere Beziehungen gemeinschaftlich; jedes aber innerhalb dieser Gemeinschaftlichkeit eine (oder mehrere) Beziehungen, wodurch es sich von den andern verwandten speziell unterscheidet. So lange ich nun nicht diese spezielle Beziehung angegeben habe, habe ich es nicht speziell unterschieden, nicht bestimmt. Wir wollen es uns durch ein Beispiel veranschaulichen. Der Satz: Christus ist gestorben, ist an sich ein bestimmter Satz, denn sobald ich das Subjekt Christus nenne, so ist mit ihm alles gegeben, was ihn zu diesem bestimmten in Beziehung auf seinen Tod macht. Will ich nun aber dieses Subjekt erfragen: Wer ist gestorben, so ist zwar damit das allgemeine, der Begriff sterben, gegeben; da sich aber unter dasselbe unzählige Subjekte subsumieren lassen, so ist die Frage zu unbestimmt. Es müssen nähere Beziehungen hinzugenommen werden, die dem Fragenden bekannt sind und sein müssen. Christus ist auf Golgatha gestorben. Näher bestimmt lautet also die Frage: Wer ist auf Golgatha gestorben? Aber auch diese Bestimmung ist noch vielen Einzelnen gemeinschaftlich, also noch zu allgemein; denn auf dieser Schädelstätte sind wer weiß wie viele noch außer Christo gestorben! Nähere Be-

stimmung: Unter Pontius Pilatus. Wer ist auf Golgatha unter Pontius Pilatus gestorben? Auch diese Bestimmung reicht nicht aus, wie noch viele unter ihm allda gestorben sein können. Nähere Bestimmung: am Kreuz. Wer ist unter Pont. Pil. auf Golgatha am Kreuze gestorben? Noch reicht diese Bestimmung nicht aus; denn mit Christo sind noch zwei Mörder gekreuzigt worden. Die Antwort auf diese Frage, wenn sie als die bestimmte betrachtet würde, müßte lauten: Christus und zwei Mörder. Es muß also noch die speziellere Bestimmung hiezu: zwischen zwei Mördern. Nun erst ist die Frage so bestimmt, daß nur die Antwort paßt: Christus.

An sich ist jeder Begriff in seiner Besonderheit ein bestimmter dadurch, daß in ihm die Allgemeinheit und Besonderheit in Eins zusammengefaßt ist, er ist die Einheit beider an sich. Somit involviert jeder Begriff sein eigenes Urteil, und urteilen (urteilen) heißt im Grunde nichts anders, als den Begriff in seine Momente oder Teile zerlegen, oder was dasselbe ist, nur von entgegengesetztem Standpunkte aus, ihm das zuteilen, was ihm (sei es an sich oder unter besonderen Umständen) zugehört. „Das Urteil ist nur die Diremtion des Begriffs durch sich selbst." (Vgl. Hegel, Logik II. Bd., I. Abschnitt, 2. Kap.) Wenn nun der Katechet immer den Begriff schon weiß, den er sucht, so weiß er auch seine Bestimmtheit, (sowohl nach Subjekt als nach Prädikat); und seine Frage wird sofort eine bestimmte, wenn er diese Bestimmtheit des gesuchten Begriffs in seine Darstellung wahr und richtig aufnimmt.

Ein sicheres Zeichen, daß die Frage nicht bestimmt genug gestellt war, hat der Katechet immer dann und daran, wenn er, wie man das so oft hört, bemerken muß: Deine Antwort ist zwar nicht falsch, aber ich habe das nicht gemeint oder nicht gewollt.

Verfolgen wir diese besonderen Bestimmtheiten näher

und gehen zunächst von den einfachsten Bestandteilen eines Satzes aus.

Jeder Satz, jedes Urteil besteht in seiner einfachsten Form bekanntlich aus Subjekt und Prädikat. Gewöhnlich nun ist es, das Prädikat als das Allgemeine anzusehen, weil dies die gewöhnliche Form des ausgesprochenen Urteils ist. Nichtsdestoweniger läßt sich in demselben Urteil das Verhältnis umkehren, und das Prädikat als das Spezielle zum Subjekt als dem Allgemeinen betrachten. Hierauf näher einzugehen, ist nicht der Ort; es genüge daher bloß die Bemerkung, daß sich hierauf der Unterschied des qualitativen und quantitativen Urteils gründe. Für die Frage ist dies aber in sofern von Wichtigkeit, als daraus hervorgeht, daß der Fragepunkt sowohl das Subjekt als das Prädikat betreffen könne, daß ebensowohl nach dem Inhalt des Prädikats zu einem gegebenen Subjekt gefragt werden kann, als umgekehrt, oder was dasselbe ist, daß das gegebene Allgemeine, wozu das Besondere gesucht werden soll, ebensogut das Subjekt als das Prädikat sein kann.

Nicht jeder Satz und jedes Urteil aber besteht bloß aus dem einfachen Subjekt und Prädikat. Die Sätze sind auch erweiterte, und diese Erweiterung geschieht durch Angabe näherer Verhältnisse, unter welchen sich die beiden wesentlichen Glieder, Subjekt und Prädikat, zukommen. Diese näheren Bestimmungen gehören zwar nicht wesentlich zu einem Satz und Urteil an sich, aber wesentlich zu der Bestimmtheit des Urteils, zu bestimmtem Urteil, denn durch sie ist es eben dieses und kein anderes. Da es nun bei der Frage eben um bestimmte Urteile zu thun ist, und bei der Antwort gerade dies die Aufgabe ist, die fehlende Bestimmung des Subjekts oder Prädikats aus diesen Bestimmtheiten zu finden, so sehen wir, a) daß gerade diese Bestimmtheiten der besondern Verhältnisse und Umstände, unter denen ein bestimmtes Subjekt und Prädi-

kat einander zukommen, selbst da schon die Hauptrolle spielen, wo nach dem Subjekt oder Prädikat gefragt wird; aber auch b), daß diese Bestimmtheiten, als wesentlich zum bestimmten Urteil gehörige Momente, selbst in Frage kommen können, der Fragepunkt also nicht bloß auf Subjekt und Prädikat, sondern auch auf die näheren Bestimmungen derselben sich beziehen kann. Z. B. *Was* hat Christus erlöset? *Wovon* hat er uns erlöset? *Wodurch* hat er uns erlöst?

Diese besonderen Bestimmtheiten können teils zum Subjekt, teils zum Prädikat gehören. Subjekt und Prädikat aber sind teils Substantive, teils Zeitwörter, und die Bestimmtheit des Substantivs, sei es ein Subjekt oder Prädikat, heißt *Attribut*, die des Zeitworts *Objekt*, und wir nennen sie daher *attributive* Begriffsbestimmtheit und *objektive* Begriffsbestimmtheit.

Daraus ergeben sich aber von selbst die 4 Fälle, daß die Frage entweder auf das *Subjekt* oder auf das *Prädikat* oder auf das *Attribut* und *Objekt* geht, und wir daher, um sicher zu gehen, die jedem dieser Satzteile für die Gewinnung des bestimmten Urteils zukommenden Bestimmtheiten näher kennen lernen müssen, wobei immer zunächst die *Frage selbst*, und dann das Fragwort in Betracht kommt.

A. Frage nach dem *Subjekt*. Die Bestimmtheit desselben liegt

1) In Bezug auf die Frage selbst

a) im *Prädikat an sich* ohne weiteren Bestimmungssatz in folgenden zwei Fällen: wenn das Prädikat so *ausschließlich* dem Subjekte angehört, daß ein anders Subjekt gar nicht genannt werden kann. Diese Ausschließlichkeit einzelner Prädikate gehört nur Gott zu. Z. B. Wer ist *allmächtig*? — Oder wenn Subjekt und Prädikat identisch sind, sich also wie Name und Definition ver-

halten. Z. B. Wer ist ein Dieb? Wer ist heilig? — Derjenige, welcher stiehlt; wer ohne Sünde ist.

b) Reicht das einfache Prädikat nicht aus, so nimmt die Frage ihre Bestimmtheit aus der näheren Bestimmung des Prädikats, welche, wenn das Prädikat ein Substantiv ist, eine attributive, wenn es ein Zeitwort ist, eine objektive ist. Soll nun die Frage bestimmt sein, so müssen all diejenigen Bestimmungen des Prädikats, durch welche der zu ihm gesuchte Subjektsbegriff von allen andern sich unterscheidet, in die Frage mit aufgenommen werden. Z. B. Wer ist ein frommer Mensch? Wer ist unter Pontius Pilatus, auf Golgatha, zwischen zwei Mördern gekreuzigt worden?

2) Das Fragwort.

Das Fragwort a) für das einfache Subjekt ist wer? und was? Beide sind Substantivfragen, unterscheiden sich aber dadurch, daß wer mehr etwas Personelles, Konkretes, was mehr etwas Sächliches, Allgemeines andeutet. Dieser Unterschied liegt so tief im Sprachgefühl begründet, daß ihn der Katechet wohl in acht nehmen muß. Man nehme folgende Fragen: Wer lehrt beten? Was lehrt beten? — Wer ist dir begegnet? — Was ist dir begegnet? — Wer hat dich getröstet? Was hat dich getröstet? — In diesem Gefühl liegt es, daß z. B. auf die obige Frage: Wer ist heilig? gewiß zehnmal: Gott geantwortet wird, bis einmal: wer keine Sünde thut; eben weil man in dem Fragwort wer eine persönliche konkrete Beziehung gewohnt ist; in dieser Frage aber eine abstrakte Begriffsbestimmung liegt, die eigentlich lautet: Was heißt heilig sein? — Daher wird auch, wenn das Subjekt eine Infinitivform ist, die Frage was gebraucht. Da das Was zugleich die Frage des Subjekts sowie seines Objekts im Akkusativ ist, so entsteht, besonders wenn in der Frage noch ein Wort vorkommt, welches im Nominativ und Akkusativ gleich lautet, dadurch leicht eine

Unbestimmtheit, die der Katechet durch grammatischen Satzwechsel vermeiden muß. Z. B. Was hat die Sünde zerstört? Hier kann ebensogut das Was Subjekt als Objekt sein. Bestimmter muß also die Frage so gegeben werden: Was ist durch die Sünde zerstört worden? und: Wodurch ist die Sünde zerstört worden? — Oder: Was hat uns die Versöhnung erworben? d. i. Was ist uns durch die Versöhnung erworben worden? und Wodurch ist uns die Versöhnung erworben worden?

b) Hat das Subjekt noch ein Attribut bei sich, und wird nach diesem vorzugsweise gefragt, so wird die Frage eine Attributivfrage. Z. B. Welcher Mensch wird verdammt? der gottlose, oder: derjenige, welcher nicht erlöst ist 2c. s. unten.

B. Frage nach dem Prädikat.

Die Bestimmtheit dieses Fragefalls liegt

1) in Bezug auf die Frage selbst

a) in dem gegebenen Subjekt an sich (ohne Unterschied auf seine besondere Form) nur bei Identitäts- oder Definitionsfragen; z. B. Was ist Gott? Was ist der Mensch? Was ist die Barmherzigkeit? —

b) in der nähern Bestimmung des Prädikats oder in der Angabe der besonderen Beziehungen, in welchen das gesuchte Prädikat dem gegebenen Subjekte zukommen soll. Diese Angabe modifiziert sich nach der Art des Prädikats. Ist nämlich dasselbe ein Substantiv, so wird einfach die Beziehung, entweder mit der allgemeinen entfernteren Beziehungsformel oder nach den besonderen Beziehungsweisen in die Frage aufgenommen: Was ist der Mensch in Beziehung auf seinen Ursprung, auf seine Fortdauer 2c. Ist das gesuchte Prädikat ein bloßes Adjektiv, oder auch ein mit einem Substantiv verbundenes Adjektiv, oder ein Adverbialbegriff, so treten dieselben Bestimmungsverhältnisse ein; jedoch muß im ersten Fall (da eigentlich jedes Adjektivum ein zu einem Substantiv gehöriger Bestimmungsbe-

griff ist) zu dem Adjektiv derjenige allgemeine Begriff, welchem der Adjektivbegriff für sich zugehört, in der Frage ausgedrückt werden; welcher im zweiten Fall eben das beistehende Substantiv selbst ist. Z. B. Die Barmherzigkeit ist löblich, heißt eigentlich: ist eine löbliche Tugend, eine löbliche Eigenschaft; und die bestimmte Frage lautet: Was für eine Tugend ist, welche Eigenschaft hat die Barmherzigkeit? — Da übrigens das Adjektivum auch als Prädikat immer eine ursprüngliche Attributivbestimmung ist, so gehört die Frage nach dem Adjektivprädikat zu den Attributivfragen. Ist aber das Prädikat ein Verbum, so liegt die Bestimmtheit der Frage entweder gleichfalls in der Angabe der nähern Beziehungen, unter welchen das Prädikat dem Subjekt zukommen soll, oder in der Angabe des allgemeinen Begriffs (Gattungs- und Artbegriff), den das gesuchte Prädikat in sich trägt. Der allgemeinste Begriff aller Verbalprädikate ist der Begriff des Thuns. Die speziellere Modifikation dieses allgemeinen Begriffs muß der Katechet aus den zur Frage gegebenen anderweitigen Begriffen und Begriffsbestimmungen entnehmen. Nehmen wir als Beispiel den Satz: der Christ betet; so lautet die Frage: Was thut der Christ? In dieser Form ist sie jedoch zu unbestimmt; denn es paßt ebensogut die Antwort: Er arbeitet, er gibt Almosen, er gehorchet 2c. kurz das ganze Bereich seiner Pflichten steht zur Antwort offen. Es muß also eine nähere Beziehung angegeben werden, in welcher dem Christen die Pflicht des Betens insbesondere zukommt: Was thut der Christ in der Not? Durch diesen Zusatz ist das Thun zunächst bestimmt als Hilfe suchen; durch das Subjekt Christ aber ist dieser speziellere Begriff des Thuns selbst wieder näher bestimmt; das Hilfesuchen des Christen ist ein besonderes individuelles; nämlich bei Gott. Hilfe bei Gott suchen heißt beten. Würde nun der Gefragte den Begriff Christ gehörig beachten, so würde er ohne Zweifel auf die obige Frage gleich antworten: Er betet.

Würde er aber mehr auf das Thun merken, und ihm der dieses Thun näher bestimmende Begriff Christ zurücktreten, und er antwortete: Er sucht Hilfe, so wäre die Antwort noch nicht vollständig, nicht aus Mangel an Bestimmtheit der Frage, sondern aus Mangel an klarer und bestimmter Auffassung derselben von Seite des Gefragten; und der Katechet hat bloß diesen Mangel durch neue Fragen zu vervollständigen: Wo sucht sie der Christ? ꝛc. Wollte er diesem Mißverständnis ausweichen; so würde seine Frage auf das Bestimmteste so gelautet haben: Bei wem sucht der Christ in der Not seine Hilfe? — Bei Gott. Was heißt Hilfe bei Gott suchen? Beten. Was thut also der Christ in der Not? Er betet. Wollte der Katechet so fragen, daß gleich auf seine erste Frage die beabsichtigte Antwort (beten) kommen sollte, so mußte er alle diejenigen Begriffe, Merkmale und Beziehungen, durch welche der Gefragte dahin geleitet wurde, sogleich in die Frage aufnehmen, um eine Identitätsfrage daraus zu machen: z. B. Was thut derjenige, welcher in der Not seine Hilfe bei Gott sucht? Er betet. Offenbar ist das aber eine ganz andere Frage; dort wollte der Katechet den Schüler den Begriff finden lassen, hier wollte er bloß den Namen des ausgesprochenen Begriffs wissen.

2) In Bezug auf das Fragwort. Das allgemeine Fragwort für das Prädikat, abgesehen von dessen nähern oder fernern Objektivbestimmungen, ist bei Substantiv und Verbalprädikaten was? Beim Adjektivprädikat, ob mit oder ohne Hauptwort, tritt das Attributivfragwort ein, da was? ein Substantivfragwort ist. Fragen, wie: Was ist Gott gegen die Menschen; desgleichen: wie ist Gott gegen die Menschen, mit der Antwort: gütig, barmherzig u. dgl. sind, so oft sie auch vorkommen, sprachlich falsch. Nur in einem Falle ändert sich das Fragwort was, wenn nämlich nicht nach dem Begriff eines Gegenstandes, sondern nur nach dem Namen gefragt wird. Hier gebraucht man

das Fragwort wie? Wie heißest du, wie nennt man? ꝛc. Es wird hier der Name einer Sache gleichsam als die Art und Weise, unter welcher es existiert, durch welche es sich von andern unterscheidet, betrachtet; es zeigt die Art und Weise, wie ich etwas rufen soll, wenn ich es von gleichen Wesen unterscheiden will, so daß also ein Adverbialbegriff zu Grunde liegt.

C. Die Attributivfrage. Die Bestimmtheit dieses Fragfalls liegt

1) in Beziehung auf die Frage selbst

a) in dem gegebenen Subjekt und Prädikat, wenn die Frage eine Identitätsfrage und das Attribut ein wesentlicher Teil derselben ist. Z. B. Welcher Mensch ist heilig? Was für ein Wesen ist Gott? Welche Sünde kann nicht vergeben werden? Wessen Sünde hat Jesus getragen? Für wen ist Christus gestorben? Für die Menschen. Für welche Menschen? Für alle Menschen. Würde etwa das Kind auf die letzte Frage antworten: für die guten, so wäre die Antwort falsch, weil sie dem Begriff des Erlösers Jesu Christi widerspricht. Verschuldet könnte der Katechet die falsche Antwort nur dadurch haben, daß er das Fragewort bestimmter hätte anpassen können: für wie viele? Allein, wenn es ihm nicht bloß um die Zahl, sondern wirklich auch um die Beschaffenheit zu thun war, so war das Fragewort welche an seinem Ort und die falsche Antwort fällt bloß dem Schüler zur Last. Der Lehrer muß sie dann durch weitere Fragen ausgleichen.

b) In der nähern Objektivbestimmung des Satzes nach allen seinen Beziehungen, wie bei andern Fragen. Z. B. Was für ein Gewissen hat der Mensch, wenn er sich einer bösen That bewußt ist? Welche Hoffnung hat der Christ, am Tage der Auferstehung, in Bezug auf seinen Leib? ꝛc.

2) In Beziehung auf das Fragwort. Das dem Attribut eigentümliche Fragwort ist: Was für ein und

welcher? Beide entsprechen in ihrem nähern Unterschiede dem was und wer, indem das erstere mehr das Allgemeine, das letztere das Konkrete, Bestimmte andeutet, jenes mehr die Beschaffenheit eines Gegenstandes, dieses den Gegenstand selbst mehr urgiert. Z. B. Welches ist das erste Gebot, das Verheißung hat? Ehre die Eltern, oder das vierte. Was ist das für ein Gebot? ein wichtiges, ein Gebot, welches Verheißung hat ꝛc. — Was für ein Ende wünschest du? Ein seliges. Welches Ende wünschest du? Das des Gerechten ꝛc. Durch letzte Frage wird dem Kinde gleichsam eine bestimmte Wahl vorgelegt. Doch tritt dieser Unterschied nicht immer deutlich hervor. Z. B. Welcher Wunsch beseelt dich? Was für ein Wunsch beseelt dich? Der Wunsch selig zu werden.

Jedes Substantiv ist ebensowohl qualitativ als quantitativ bestimmt. Schließt nun sein Attribut einen quantitativen Begriff in sich, so ist für diese Bestimmung das quantitative Fragwort: wie viel, der wie vielste? anzuwenden. — In folgenden Fragen finden sich alle Unterschiede bemerkbar: Was für Schüler werden gelobt? Die besten, die frömmsten ꝛc. Welche sind es? Diese, jene ꝛc. diejenigen, welche ꝛc. Wie viele sind es? Mehrere, sechse ꝛc. Der wie vielste ist getadelt worden? ꝛc.

Ist das Attribut ein Substantiv (im Genitiv oder mit Präpositionen), so wird das Substantivpronomen in der entsprechenden Flexion gebraucht, und zwar vorzugsweise, wenn die Frage speziell auf das Attribut gerichtet ist: Wessen Gnade soll der Mensch suchen? Gegen wen soll er Liebe beweisen? Wird nicht sowohl nach dem Attribut allein gefragt, sondern beide, Substantiv und Attribut, als ein Begriff behandelt und befragt, so soll auch diese spezielle Fragweise nicht angewendet werden.

D. Frage nach der Objektivbestimmung. Da bei der Objektivfrage Subjekt und Prädikat schon gegeben

sind, so hat ihre Bestimmtheit in Bezug auf die Frage selbst weniger Schwierigkeit. Sie liegt entweder schon im Begriff des Subjekts und Prädikats selbst gegeben: Was hat Gott geschaffen? Wann ist Christus geboren? Wodurch wird der Mensch gerecht vor Gott? ꝛc. oder in den hinzuzunehmenden nähern Beziehungen und Bestimmungen, wie bei den anderen Fragen. Z. B. Die unbestimmte Frage: Wen hat Gott in die Welt gesandt? wird bestimmter durch Beifügung des Zwecks: Wen hat Gott zur Erlösung der Menschheit in die Welt gesandt? ꝛc.

Mannigfaltiger und schwieriger ist die Objektivfrage in Beziehung auf das Fragwort. Die Objektivbestimmung ist zunächst entweder ergänzend oder bestimmend, die Frage also reine Objektsfrage oder Adverbialfrage.

Ist nun die Objektivbestimmung eine ergänzende, ist es also eine Objektsfrage, so ist das Fragwort wer, was? nach seinen verschiedenen Kasusflexionen. Z. B. Wen straft Gott? Wes schämt sich der Mensch? Wozu ist er bestimmt? Was hoffest du? Was glaubest du? ꝛc.

Ist die Frage eine Adverbialfrage, so ist das allgemeine Fragwort wie?; obschon es vorzugsweise nur bei der eigentlichen Modusbeziehung angewendet wird, während für die andern Beziehungen andere Fragwörter gebraucht werden.

Nämlich:

a) für die Raumbeziehung: wo? wohin? Die Bestimmtheit der Frage erfordert bisweilen, daß der Ort und die Richtung genauer bezeichnet werde. Z. B. Wo liegt Bethlehem? α) in Asien, β) in Palästina, γ) in Judäa, δ) bei Jerusalem. Die bestimmtere Frage lautet in welchem Weltteil, in welchem Lande, in welchem Teile Palästinas, bei welcher Stadt liegt Bethlehem?

b) Für die Zeitbeziehung: wann, zu welcher Zeit; seit wann, bis wann? bei dem Zeitpunkt; bei der

Zeitdauer: wie lange? seit wie lange? bis wie lange? — Auch hier gehört es zur Bestimmtheit der Frage, daß man den Zeitbegriff genauer angebe: In welchem Jahrhundert, Jahr, Tag, Stunde? ꝛc. Z. B. Wann ist Christus gestorben? kann heißen: in welchem Jahr der Welt, in welchem Lebensjahre, an welchem Tage, in welcher Stunde, nach welchen Vorereignissen? ꝛc.

c) Für die Kausalbeziehung im allgemeinen: warum und inwiefern? Für die genauere Angabe der nähern Kausalverhältnisse, des Grundes, des Zweckes, der Beziehung, werden besondere Fragwörter gebraucht. α) für den Grund überhaupt: aus welchem Grunde? weshalb? weswegen? für den realen Grund insbesondere, und zwar bei Substantiven, für die Ursache: aus welcher Ursache? für das Mittel: wodurch? durch welches Mittel? für den Stoff: woraus, wovon? für den logischen und moralischen Grund: warum, weshalb, woher? ꝛc. — β) Für den Zweck: in welcher Absicht, zu welchem Zweck? — Nichts ist häufiger, als daß vom Katecheten das allgemeine Warum gebraucht wird ohne Unterschied des Grundes und Zweckes. Daher dann die Verwechslung von weil und damit in der Antwort. — γ) Für die Bedingung: wann (wenn)? unter welcher Bedingung? auch wie? δ) Der Konzessivsatz ist ein zu zusammengesetzter Satz, als daß er durch ein Fragwort sich ausdrücken ließe. Es läßt sich höchstens die Konzessivformel selbst in die Frage aufnehmen, um damit die Form dieses Satzes auszudrücken. Der Gedanke muß in andere Fragen zerlegt werden. Z. B. Obschon Christus wußte, daß der Kreuzestod seiner wartete, ging er doch nach Jerusalem. Wo wurde Christus zum Tode verurteilt? — Wo war er vorher? — Wußte er, was seiner in Jerusalem wartete? Ließ er sich dadurch abhalten? Was that er dennoch, obschon er wußte, was ihm begegnen werde? (Oder: Was that er? — obschon er was wußte?)

d) Für die eigentliche Modusbeziehung gehört das allgemeine Fragwort wie. Dessen nähere Bestimmtheiten aber werden wie oben ausgedrückt durch: in welcher Art und Weise, in welchem Grade, in welchem Maße? —

Schließlich möchten wir noch folgende Bemerkung beifügen. Der Katechet hüte sich, zu viele Beziehungen in eine Frage zusammen fassen zu wollen. Hiedurch wird nicht bloß die Frage schleppend und für die Kinder, wie wir schon früher bemerkten, schwer behaltlich, sondern es leidet auch gar leicht die Deutlichkeit darunter. So unrichtig daher die Fragen nach dem Adjektivprädikat mit wie sind, so richtig sind sie bei Adverbialprädikaten, welche im Deutschen oft einander gleich lauten: Wie handelt Gott gegen die Sünder? gnädig ꝛc. Wie muß der Christ beten? andächtig, gläubig ꝛc.

Ein bestimmter Gedanke kann mehrere Fragen erfordern; ja es erfordert die Gründlichkeit und Klarheit, einen Gedanken nach seinen einzelnen Teilen durch zweckmäßige Fragen entstehen zu lassen, oder zu zergliedern (synthetische und analytische Fragen). Z. B. Wollte ich den Gedanken: des Christen Trost in seiner Sterbestunde ist die Gnade Gottes in Christo Jesu, in eine einzige Frage bringen: Was ist des Christen Trost in seiner Sterbestunde? so müßte ich, wenn sie bestimmt ausfallen soll, notwendig noch die nähere Beziehung, nach welcher hin nichts anders als die Gnade Gottes und zwar in Christo Jesu des Christen Trost, und zwar in der Todesstunde sein kann, beifügen. Der bloße Zusatz: in Bezug auf die Sünde, reicht noch nicht aus, weil darauf auch die Antwort paßte: ein gutes Gewissen, oder das Bewußtsein Gutes gethan zu haben. Es müßte also auch diese Antwort durch nähere Bestimmung beseitigt werden. Dies geschieht nun alles viel zweckmäßiger, belehrender und überzeugender durch einzelne zerlegende Fragen, als wenn man eine lange, zusammengesetzte, schleppende und unklare Frage bildet, die von

so vielen wichtigen Punkten und Fragen, die sie enthält, nur einen einzigen dem Kinde zum eignen Finden und selbstthätigen Erkennen läßt. Statt also etwa zu fragen: Welches ist des Christen Trost in der Todesstunde, wenn ihm seine Sünden einfallen und der Gedanke an die Gerechtigkeit Gottes, ohne daß er hoffen kann, mit seinem eignen Verdienst seine Sünden aufzuwiegen oder zu tilgen? zerlege man den Gedanken durch einzelne Fragen, etwa in folgender Art: Was verdient die Sünde? Strafe. Welche Strafe hat Gott der Sünde bestimmt? Die Verdammnis. Welche Empfindung hat der, welcher Strafe fürchten muß? Angst. Was muß also der Sünder fühlen, wenn er an seine Sünde und an die Verdammnis denkt? (große) Angst. Wodurch könnte ihm die Angst genommen werden? — Zwischenfragen, wenn der Schüler auf die vorhergehende Frage nicht antworten konnte: Woher kommt die Angst? wann braucht der Mensch keine Angst zu haben? wann wird also keine Angst da sein? wann wird die Angst verschwinden? wodurch kann ihm also die Angst genommen werden? dadurch, daß die Sünde von ihm genommen wird. Was verdient die Sünde? die Strafe der Verdammnis. Was fällt also mit der Sünde zugleich weg? die Strafe. Wer straft? Gott. Wer kann also allein die Strafe schenken? Gott. Wenn Gott uns die Strafe der Sünde schenkt, wie heißt man das? Sünden vergeben. Wodurch wird also die Angst weggenommen? durch Vergebung der Sünden. Wenn man Jemanden seine Angst wegnimmt, so heißt man das Trost geben. Was sucht also der Sünder, wenn er Vergebung der Sünde sucht? Trost. Was ist also des Sünders Trost? die Vergebung der Sünde. Hat sie der Sünder verdient? Nein. Wie heißt sie deswegen? Gnade. Wer hat ihm diese Gnade zu Wege gebracht? Jesus Christus. In wem findet also der Sünder die Gnade Gottes? in Christo Jesu. Was ist also des Christen Trost in seinen Sünden? die Gnade Gottes in Christo Jesu. —

Ebenso suche der Katechet noch die nähere Beziehung: **in seinem Tode** zu entlocken. Etwa so: Wann bedarf der Christ solcher Gnade? Immer. Warum? weil er immer ein Sünder ist. Was muß er thun, wenn er Gnade von Gott haben will? Er muß Gott darum bitten. Wie lange kann er aber Gott darum bitten? So lange er lebt. Nach dem Tode nicht mehr? Nein. Was erwartet ihn nach dem Tode, wenn er vor dem Tode keine Gnade erlangt hat? die Verdammnis. Wann ist er also seiner Verdammnis auf Erden am nächsten? im Tode. Wann ist wohl die Angst größer, wenn man der Strafe nahe ist oder wenn man von ihr fern ist? Wenn man nahe ist. Wann muß also die Angst des Sünders am größten sein? im Tode. Wann bedarf er also des Trostes am meisten? im Tode. Was ist also des Christen Trost in seiner Todesstunde? — Nun ist der obige Gedanke vollständig gelöst.

Ebenso unterscheide man unbestimmte Fragen von **allgemeinen** Fragen. Unbestimmte Fragen sind solche, auf welche der Sache wie der Form nach mehrere gleich richtige Antworten gegeben werden können. Allgemeine sind solche, auf welche der Sache nach nur **eine** Antwort richtig ist, der Form nach aber mehrere gegeben werden können. Die allgemeinen Fragen haben also ihre Bestimmtheit, nur nicht in sich, sondern außer sich, in dem bereits Gegebenen und Gesprochenen. So fragt z. B. der Lehrer einen unaufmerksamen Schüler: Was habe ich gefragt?[1]) Was hat jener so eben gelesen? — Oder auch überhaupt, um die Aufmerksamkeit auf einen Punkt erst hinzulenken: Was sagt dieser Satz? Was steht hier von David? rc.

β. Angemessenheit.

§ 42.

Was nun die zweite **Grundeigenschaft** der Fragen

---

[1]) Diese allgemeine Frage ist besonders da sehr zweckmäßig, wenn der Lehrer fühlt, daß die falsche Antwort aus oberflächlicher Auffassung seiner Frage entstanden ist.

betrifft, nämlich, daß die Frage passend, zweckfördernd, angemessen sei, so bezieht sich dies teils auf den Gegenstand und seinen Zweck überhaupt, teils auf den Zusammenhang desselben, teils auf die Beschaffenheit der Schüler.

Wir werden uns hier um so kürzer fassen können, als dieses Kapitel mit der Behandlung des katechetischen Stoffs überhaupt mehrfach zusammenfällt, und insbesondere mit der Lehre von der Frage sich berührt.

a) Die Angemessenheit an die Sache und ihren Zweck verlangt einerseits, daß nichts Fremdartiges eingemischt werde, was die Aufmerksamkeit der Schüler von dem eigentlichen Gegenstand ablenkt. Es ist traurig, wenn der Katechet seine Schüler nur dann aufmerksam hat, wenn er sich in Späßchen, Witzen und Schnurren ergeht, mit diesen aber die Aufmerksamkeit wieder verschwunden ist. Gerade durch ein richtiges, der Sache wahrhaft entsprechendes, überzeugende Erkenntnis bezweckendes Fragen muß die Aufmerksamkeit gefesselt werden. Andrerseits verlangt die Angemessenheit der Fragen, daß der Katechet nicht oberflächlich über einzelnes weggehe, was, wenn es auch nicht unmittelbar zum Stoff des Unterrichts selbst gehört, doch als Mittel richtiger, gründlicher Erkenntnis wichtig ist. Er halte daher logische Berichtigung falscher Urteile und Schlüsse nicht unwichtiger, als die Berichtigung materiell falscher Antworten überhaupt. Er behandle es jedoch so, daß es immer in praktischer Anwendung auf den Gegenstand bleibt.

Nichts ist bildender, den Verstand und die Aufmerksamkeit schärfender, als wenn dem Schüler ein gemachter Fehler nicht gesagt und tadelnd vorgehalten, sondern durch Fragen selbst zum Bewußtsein gebracht wird, so daß er sich durch sich selbst überführt und widerlegt sieht.

b) Die Notwendigkeit eines stetigen, sich fortbewegenden und entwickelnden Gedankengangs, sowie der daraus hervorgehenden genauen Disposition des Stoffs haben wir bereits früher nachgewiesen. Diesem Gedankengang muß nun

auch die Folge der Fragen entsprechen, sie müssen dem innern Zusammenhang der Gedanken angemessen sein. Dies wird aber dadurch erschwert, daß der Katechet bei Deutlichmachung von einzelnen Begriffen vielfach ausholen muß, und dadurch leicht auf Nebenwege gerät. Die richtige Folge der Fragen schließt aber auch dies in sich, daß jede Frage an ihrem rechten Platz ist, daß also der Katechet wohl bemesse, welche Fragen vorangehen müssen, welche nachfolgen; denn eine muß die andere vorbereiten. Es ist eine gewöhnliche, aber ganz bezeichnende Regel, daß die katechetischen Fragen einer Kette gleichen sollen. Zwar dient es oft sehr zur Aufmerksamkeit, wenn plötzlich eine unvorbereitete Frage zwischeneintritt; aber es kann dies eben nur mit dieser Absicht gut geheißen werden. — Ebenso gehört es zur richtigen Ordnung der Fragen, in der Regel vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren zu gehen. „Welches ist die höchste Wahrheit, die der Mensch erkennen kann?" so beginnt der kurhessische Landeskatechismus von Holzapfel!!

c) Die Angemessenheit an das katechetische Subjekt verlangt, daß die Fragen nicht zu leicht und nicht zu schwer seien ꝛc. Diese Forderung setzt mithin genaue Kenntnis der Schüler voraus. Was dem einen zu schwer ist, kann dem andern ganz leicht sein. Ebenso aber auch eine Gewandtheit im Fragenbilden und Fragenumbilden. Leicht soll jede Frage sein; und es ist die rechte Kunst des Katecheten, schwere Fragen in leichte zu verwandeln. Leicht fragen ist daher die größte Kunst, denn sie schließt alle Eigenschaften ein, die von einer guten Frage in materieller wie formeller Hinsicht gefordert werden. — Es ist gewiß sehr gefehlt, wenn man behauptet, daß bei den Schülern der untersten Klasse die erotematische Form nicht anzuwenden sei. Allerdings soll hier zunächst ein positiver Grund gelegt, und die göttlichen Wahrheiten zuerst mitgeteilt werden. Aber zu gleicher Zeit versäume der Katechet nicht,

schon hier sich und das Kind an das Abfragen und Zergliedern der einzelnen Satzteile zu gewöhnen. Z. B. Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren. Wen sollst du ehren? Was sollst du deinem Vater thun? Wer soll Vater und Mutter ehren? — Selbst die Erklärungen, die der Katechet gibt, soll er fragweise begründen. Z. B. Wer will denn haben, daß wir nichts Böses thun? Was thut Gott, wenn wir doch Böses thun? — Warum sollen wir also nichts Böses thun? — Wann straft uns der liebe Gott? Was bringt uns also in die Strafe? Wovor sollen wir uns hüten? — Wer sich vor der Sünde hütet (das Böse meidet), was thut der? — Was heißt nun also Gott fürchten? 2c. Es ist aber selbstverständlich, daß der Katechet für obere Klassen schwerere Fragen stelle, und daß er es verstehe die Fragen richtig zu verteilen. Woher kommt es, daß oft von den besten Schülern die leichtesten Fragen nicht oder nicht richtig beantwortet werden? Weil der Schüler solche leichteste Fragen nicht erwartet, weil sie ihm zu leicht sind, und er vom Katecheten voraussetzt, daß er seine Schüler kenne und ihnen keine Fragen vorlege, die nicht für sie passen. Der Schüler, der sich seiner Stufe, seiner Erkenntnis, seines katechetischen Alters bewußt ist, setzt mit Recht voraus, daß mehr in der Frage sein müsse, weil solche Frage an ihn gerichtet wird, welche in dieser ihrer leichtesten Form für die Kleinen gehört. Den Schüler leitet bei seinem Verstummen ein besserer Takt, als den Lehrer bei seiner Frage.

Die Bestimmtheit der Frage an sich hängt zwar nicht von der Fassungskraft und Erkenntnisstufe des Schülers ab, wie die Deutlichkeit; wohl aber kann aus Mangel an Fassungskraft oder nötigen Vorkenntnissen auch die bestimmteste Frage nicht verstanden werden. Es ist daher Pflicht des Katecheten, auch hier sich seinen Schülern anzubequemen. So ist eine Entscheidungsfrage faßlicher als die freie oder Bestimmungsfrage, die Alternativfrage faßlicher als die dialogische 2c.

2. Von den Antworten.

§ 43.

Die Antwort ist zum Unterricht so notwendig, als die Frage selbst. Nur mit der Antwort können die Fragen eine Kette bilden, nur mit der Antwort enthält erst die Frage ein Urteil, einen Gedanken. Aus der Antwort erkenne ich, was das Kind weiß; aus der Antwort bildet sich die neue Frage. Freilich nicht, was und wie zu antworten sei, sondern wie die Antwort katechetisch zu benützen sei, gehört in die Katechetik. Und nicht bloß die richtigen, auch die falschen Antworten muß der Katechet zu seinem Zweck zu benützen wissen. Eine Antwort richtig zu beurteilen, den Grund der falschen Antworten sogleich auszufinden, die Schuld sogleich zu erkennen, und die Verbesserung desselben sogleich und zwar auf die zweckmäßigste Weise d. i. auf kürzestem und sicherstem Wege zu bewerkstelligen, darin kann der Katechet seine katechetische Geschicklichkeit am besten beweisen. Die richtigen Antworten kann sich der Katechet bei seiner Disposition leicht vergegenwärtigen, auf sie ist er präpariert. Die unrichtigen kommen ihm unerwartet, unvorbereitet. Hier gerät der Katechet leicht auf zweierlei Abwege. Entweder er will sich durch falsche Antworten in seinem disponierten Gang nicht aufhalten lassen, und schenkt den falschen Antworten nicht die gebührende Aufmerksamkeit; er geht leicht darüber hinweg, und hilft sich durch einfache Berichtigung; oder er läßt sich durch die falschen Antworten von seinem Gange zu sehr abführen und verliert dadurch den Faden, er verirrt und verwirrt sich. Die Kunst und Geschicklichkeit, Antworten richtig zu behandeln, ist daher nicht gering zu achten. Sehr richtig bemerkt schon Thierbach: „Es würde schon keine kleine Aufgabe für viele sein, in aller Muße die erhaltene Antwort nach ihrem Verhältnisse zur Frage zu beurteilen und zu würdigen, das Richtige von dem Unrichtigen in derselben genau zu unterscheiden, sowohl bei jenem

als bei diesem nachzuweisen, aus welchem Grunde es das eine oder das andere sei; wie weit schwieriger wird die Aufgabe, wie hochgesteigert die Anforderung dadurch, daß der Katechet im Augenblicke, wo er die Antwort erhält, sogleich den Inhalt derselben durchschauen, das Wahre von dem Unwahren, das halb oder ganz Richtige von dem Falschen sowohl der Sache als den Worten nach unterscheiden, auch die Veranlassung des begangenen Irrtums entdecken, und den Ideengang des Kindes, durch welchen es in den Irrtum geraten ist, sich vorstellen, oder den Mißgriff, den er selbst gethan hat, erkennen, und auch im Stande sein soll, das rechte Mittel zu wählen, und diejenigen Fragen zu thun, durch welche auf den begangenen Irrtum hingewiesen, derselbe durch die Antwort verbessert und so auf das Richtige und Wahre hingeleitet wird."

Die Frage verlangt Antwort. Da sind nun zunächst und im allgemeinen folgende zwei Fälle möglich, entweder daß keine Antwort erfolgt, oder daß eine erfolgt.

I. Wenn keine Antwort erfolgt, so liegt der Grund entweder darin, daß der Schüler die Frage nicht gefaßt und verstanden hat, oder die Antwort, das Gefragte, nicht weiß, oder zur Antwort keinen Mut hat, oder endlich bereits in verstocktem Zustande ist.

a) Hat der Schüler die Frage nicht gefaßt und verstanden — worüber sich der Katechet die Gewißheit dadurch verschafft, daß er die Frage wiederholen läßt mit der Bemerkung, ob der Schüler sie verstanden —, so liegt die Schuld an der Frage. Sie ist entweder überhaupt nicht deutlich, oder nicht bestimmt, oder dem Subjekt nicht angepaßt. Oft ist es mit Änderung und Verdeutlichung eines einzigen Wortes gethan, oft muß der ganze Gedanke anders gefaßt, oder zerlegt werden.

b) Wenn das Kind das Gefragte nicht weiß, so liegt die Schuld entweder am Katecheten, daß er etwas fragt, was das Kind noch nicht gelernt hat (wenn z. B.

der kurhessische Landeskatechismus mit der Frage beginnt: „Welches ist die höchste Wahrheit, die der Mensch erkennen kann?“; oder an dem Kinde, wenn es das Gelernte vergessen hat, oder sich nicht sogleich besinnt, oder aus Mangel an Kombinationsgabe das Gefragte aus anderem Bekannten nicht zu folgern vermag. Ist nun das Gefragte ein rein positiver, historischer Begriff, eine Offenbarungswahrheit im eigentlichen Sinn, so bleibt nichts übrig, als daß der Katechet die Antwort selbst sage oder von andern Kindern sagen lasse, oder daß er auf diejenigen Umstände aufmerksam mache, von denen er weiß, daß sie dem Kinde bekannt sind und woraus sie geschlossen werden kann. Z. B. die Frage: Wann hat Jeremias gelebt? kann dem Kind nur positiv bekannt, von ihm gelernt sein. Wenn es demselben jedoch bekannt sein sollte, daß er zur Zeit des babilonischen Exils geweissagt habe, so konnte es auch jene Frage beantworten. — Sind es aber sokratische Begriffe[1]), so hat der Katechet auf synthetischem oder analytischem Wege dieselben zu erzeugen.

c) Ist es Mangel an Mut, was den Schüler abhält, Antwort zu geben, so liegt die Schuld entweder in natürlicher Schüchternheit, oder es ist bloß Mangel, sich richtig auszudrücken, oder Furcht, bei unrichtiger Antwort ausgelacht zu werden. Der letzte Fall kommt leider oft vor, ist aber immer ein Mangel an Disziplin, den der Katechet nie dulden, geschweige denn durch sein eigenes Beispiel befördern sollte. In den ersteren Fällen muß sich der Katechet herablassen und durch Vereinfachung der Fragen ermutigen und herauslocken. Nur in einem Falle ist das Ausbleiben der Antwort von dem Katecheten anzuerkennen

---

1) Man erlaube uns diese Bezeichnung statt der gewöhnlichen durch: Vernunftwahrheiten, die leicht zu Mißverständnis führt. Daß z. B. der Mensch durch den Glauben an Jesum Christum selig wird, ist keine Vernunftwahrheit, obschon sie dem Kinde sokratisch zur Erkenntnis gebracht werden kann.

wenn nämlich die Frage eine Gewissensfrage gewesen ist, und die Antwort vom Schamgefühl zurückgehalten wird. In diesem Falle wird ein pastoralkluger Katechet keine Antwort verlangen, ja er wird Ursache haben, eine bestimmte Antwort mit Mißtrauen anzunehmen, wenn er nicht in bestimmter und bewußter Absicht eine solche verlangte.

d) Der letzte Fall (Verstocktheit) ist der schlimmste; er läßt jedoch auf vorangegangene Mißgriffe entweder von Seite des Katecheten selbst, oder von Seite der Erziehung überhaupt schließen. Das übelste Verfahren in solchem Falle wäre, wenn der Katechet das Kind sich selbst überlassen wollte; noch schlimmer, wenn er es mit Heftigkeit und Schelten thäte. Ein verstocktes Kind muß der Katechet privatseelsorgerlich zu gewinnen und die Ursache der Verstocktheit zu entfernen suchen. Vor allen Dingen suche es der Katechet dahin zu bringen, daß die Kinder mit Freimütigkeit und Offenheit gestehen: Ich weiß es nicht. Bei Liebe und Vertrauen zum Lehrer und sorgfältiger Pflege des Wahrheitsgefühls wird es gewiß gelingen.

II. Jede katechetische Frage verlangt aber nicht bloß schlechthin eine Antwort, gleichviel welche, sondern sie verlangt a) eine der bestimmten Frage nach Form und Gehalt entsprechende d. i. richtige, b) eine dem katechetischen Stoff im allgemeinen angemessene d. i. wahre Antwort. Richtigkeit und Wahrheit sind daher die beiden Hauptpunkte, auf welche der Katechet bei jeder Antwort sein Augenmerk zu richten hat. Zu diesen zwei Haupterfordernissen treten noch zwei Eigenschaften einer guten Antwort, nämlich, daß sie dem Gegenstand gemäß, würdig sei, und daß sie, dem Zweck des gemeinschaftlichen Unterrichts gemäß, laut und deutlich gesprochen werde.

Da nun Richtigkeit und Wahrheit stets beisammen sein sollen, aber nicht immer beisammen sind, so sind in dieser Beziehung folgende Fälle möglich: 1) die Antwort ist in jeder Beziehung richtig und wahr, 2) sie ist formell unrich-

tig, 3) sie ist richtig, aber nicht wahr, 4) wahr, aber nicht richtig, 5) halbwahr, 6) weder richtig noch wahr. Wie sie auch sei, so muß dem Katecheten als Grundsatz feststehen, keine Antwort schlechthin abzuweisen, sondern auf jede einzugehen, und wo möglich dem Schüler selber das Unrichtige dadurch ins Bewußtsein zu bringen, daß er von der Antwort Rechenschaft fordere.

1) Ist die Antwort in jeder Beziehung richtig und wahr, d. h. gibt sie gerade das, was die Frage verlangte und so, wie sie es verlangte, so wäre der Zweck der Frage erreicht, wenn es sich im katechetischen Unterricht überhaupt bloß um richtige Frage und Antwort handelte, und nicht zugleich um die darin liegende Erkenntnis der Wahrheit. Eine objektiv wahre und richtige Antwort ist es sofort noch nicht auch subjektiv, d. h. ihre Wahrheit und Richtigkeit ist noch nicht eine erkannte und bewußte. Oft ist sie bloß auswendig gelernt, oft eingeflüstert, bisweilen zufällig erraten. Der Katechet wird dies teils am unsichern Ton und Ausdruck, teils aus der Vergleichung der Antwort mit den Kenntnissen und Fähigkeiten des Gefragten erkennen, wenn sie ihm nicht schon aus dem in den Händen der Schüler befindlichen Katechismus bekannt ist. Insbesondere zeigt es eine auswendig gelernte Antwort an, wenn sie die Erwartung übertrifft, wenn sie gewählte Einzelheiten oder Ausschmückungen, Zwischensätze u. dgl. enthält. Wenn z. B. ein Kind auf die Frage aus dem zweiten Gebot: Was heißt Gott loben? antwortet: seine erhabenen Eigenschaften und Werke, seine Macht, Güte und Weisheit verkündigen und preisen; oder auf die Frage: Was heißt Gott danken? Die Wohlthaten, welche Gott uns und andern reichlich und täglich erzeigt, erkennen und bekennen; so ist es unzweifelhaft, daß diese Antworten auswendig gelernte sind. Größtenteils enthalten diese mehr Bestimmungen, als in der Frage ihrem einfachen Wortlaut nach verlangt sind. Je einfacher die Antwort, desto wahrer,

desto weniger Verdacht. Um nun sich einerseits zu überzeugen, ob die Antwort aus wirklicher Erkenntnis hervorgegangen, andrerseits um diese Erkenntnis zu erzielen, dienen nach Gestalt der Sachen vorzugsweise folgende Regeln. Der Katechet stelle dieselbe Frage anders, oder frage nach einzelnen Bestandteilen der Antwort oder nach deren Gegenteil, oder er lasse sich, besonders bei fähigeren Schülern, die Antwort genauer erklären, wie das gemeint sei, oder er frage nach dem Grunde dieser Antwort, verlange ein Beispiel, äußere sein Bedenken, oder mache wohl auch Einwürfe u. dgl.

2) Die formelle Unrichtigkeit der Antwort bezieht sich teils auf fehlerhafte Konstruktion oder fehlerhafte Ausdrücke in der Antwort für sich, oder auf unrichtige Form in Beziehung auf die Frage selbst, z. B. Was ist der Mensch in Beziehung auf seinen Ursprung? Antw.: Er ist von Gott geschaffen, statt: ein Geschöpf Gottes. Hat der Mensch bloß einen Leib? Antw.: Er hat auch einen Geist; statt einfach: Nein. Selbst wenn eine Antwort dem Inhalte nach ganz falsch und verwerflich wäre, so darf der Katechet solche grammatische und syntaktische Unrichtigkeit nicht hingehen lassen, noch ehe er die Antwort sachlich berichtigt.

Daß jedesmal der ganze Satz in der Antwort wiederholt werde, wird zwar von Manchen gefordert; und es läßt sich nicht läugnen, daß, wenn es ein und das anderemal dazwischen vorkommt, es nicht übel lautet. Für gewöhnlich aber oder gar jedesmal und insbesondere bei erwachsenen Kindern lautet es steif und langweilig, und hat etwas Unnatürliches.

Ist die Antwort dem Inhalte nach falsch, mag es unter den nachfolgenden Formen sein, in welcher es wolle, so liegt die Schuld ebenso wie bei dem völligen Ausbleiben der Antwort entweder an der Frage, oder am Schüler. Bei dem Schüler kann es herkommen α) aus Übereilung und Unachtsamkeit, β aus Unwissenheit, γ) aus Mißverstand. Für alle Fälle aber gelten folgende zwei Regeln:

1) Keine Antwort lasse der Katechet, wie bereits erwähnt, unbenützt; denn sein Zweck ist Belehrung, und jede falsche Antwort enthält einen Irrtum, dessen Widerlegung notwendig oder heilsam sein kann. 2) Der Katechet lasse den Schüler seinen Irrtum selber aufsuchen. Oft genügt es schon, wenn man den Schüler die Frage wiederholen und sie mit der Antwort vergleichen läßt. Bei Mißverstand aber lasse der Katechet die vorgelegte Frage von dem Schüler (natürlich durch Fragen geleitet) erklären. Genügt dies nicht, so ist es Pflicht des Katecheten, statt die richtige Antwort selbst zu sagen, entweder sogleich das Falsche in der gegebenen Antwort nachzuweisen und aus dem Gegensatz das Richtige zu entwickeln, oder zuvor ein anderes Kind zu fragen, und wenn dieses richtig antwortet, entweder sogleich den Grund, warum, oder den Punkt, worin die Antwort des ersteren falsch gewesen, aufzudecken oder das erstere selbst, nachdem es die richtige Antwort gehört, durch Zwischenfragen auf das Falsche seiner Antwort zu leiten. Ist wirkliche Unwissenheit Schuld, so gilt, was in diesem Falle bei dem Ausbleiben der Antwort gesagt ist.

Liegt die Schuld am Katecheten, d. h. fehlt der Frage irgend eine der Eigenschaften, welche die richtige Antwort bedingen, so hat er dieselbe zu verbessern, nicht aber das Kind die falsche Antwort entgelten zu lassen. Meist erkennt der Katechet erst aus der Antwort, woran es seiner Frage gefehlt hat. Hat der Katechet den Fehler gemacht, so ist die falsche Antwort eine relativ richtige, und es fordert die Billigkeit und das Wahrheitsgefühl, daß der Katechet die relative Richtigkeit der fehlerhaften Antwort anerkenne, und sofort das Fehlende oder Verfehlte in seiner Frage ergänze und verbessere. Er wird sich weniger schaden, wenn er, wo es nicht zu oft vorkommt, zugesteht, daß er nicht ganz deutlich oder bestimmt gefragt habe, als wenn er das Kind um seiner Antwort willen tadelt und seine Frage richtig gestellt wiederholt, als ob er keinen Fehler begangen hätte.

Es wäre dies eine Unredlichkeit, die, an sich tadelnswert, auch dem Kinde nicht unbemerkt bleibt. Oft ist auch eine Antwort nur unklar ausgedrückt. Hier muß der Katechet nachhelfen und vom Richtigen und Wahren aus zum klaren Ausdruck verhelfen. — Oft auch wird die Antwort nur in andern Worten ausgedrückt, als es in einem der gebrauchten Katechismen steht. Der Katechet hüte sich vor der Unsitte, solche Antworten deshalb zu verwerfen. Wo es geschieht, ist es sicher ein Zeichen von Unbeholfenheit oder Pedanterie.

3) Ist die Antwort richtig, aber nicht wahr — wir setzen voraus, daß die Frage richtig und gut gewesen, eine Voraussetzung, die für alle folgenden Fälle gilt, da die Verbesserung einer falschen Frage sich aus dem Frühern von selbst ergibt — so ist es nicht genug, zu bemerken, daß die Antwort falsch sei, und dann die Frage aufs Neue vorzulegen; der Katechet lasse den Grund des Wahren und Falschen auffinden, sonst ist er zum wenigsten ungewiß, ob die zweite, die wahre Antwort auch eine wirklich erkannte und gewußte sei. Dies ist besonders der Fall bei den Wahlfragen. Wenn z. B. auf die Frage, ob der Mensch durch den Glauben oder durch die Werke gerecht werde, die Antwort gefallen: durch die Werke; so bleibt, wenn diese Antwort für falsch erklärt ist, nur die andere übrig: durch den Glauben. Der Katechet fordere daher Rechenschaft durch Erklären, Grundfordern, Beweisen, Belegen ꝛc. Bisweilen nehme er die falsche Antwort als richtig hin, und zeige aus ihr selbst das Falsche an ihr.

4) Ist die Antwort wahr, aber nicht richtig, so liegt der Grund darin, daß das Kind entweder die Bestimmtheit der Frage selbst übersehen hat, oder irgend eine von den nähern Bestimmungen der Frage, so daß dann die Antwort entweder mehr enthält, als gefragt wurde, oder weniger. Im ersten Falle ist es oft ein Zeichen einer bloß auswendig gelernten Antwort. Alsdann verfahre der

Katechet wie oben gezeigt worden. Doch können auch solche Antworten von fähigeren Kindern mit wirklicher Erkenntnis gegeben werden; dann sehe der Katechet nicht gerade scheel, sondern lasse sich bloß Rechenschaft geben. Z. B. Was ist Gott? Der allervollkommenste und höchste Geist. Warum nennst du ihn den allervollkommensten Geist? ꝛc. — Enthält die Antwort weniger, so kann der Katechet die Frage noch einmal mit Nachdruck und Betonung vorlegen, oder sich wiederholen lassen, den Fragepunkt hervorheben lassen, oder die gegebene Antwort auf die übersehene nähere Bestimmung zurückführen. Z. B. Was ist der Mensch seinem Ursprunge nach? Antw.: ein sterbliches Wesen. Was habe ich gefragt? Wornach habe ich gefragt? Was bedeutet das Wort sterblich? Zeigt sterblich den Ursprung an? ꝛc.

5) Ist die Frage halbwahr, d. h. nur in einer besonderen Beziehung wahr, so muß der Katechet das Wahre vom Falschen herausnehmen und anerkennen, sofort aber das Irrige davon aufdecken, sei es durch die Frage nach dem Grunde, oder durch Erklärung und Beispiele, oder durch Einwürfe ꝛc. Gewöhnlich liegt nämlich solchen halbwahren Antworten irgend eine Beziehung zu Grunde, die der Seele des Kindes vorzugsweise vorschwebt. Z. B. Hat Christus die Menschen nach seiner Gottheit oder nach seiner Menschheit erlöst? Antw.: nach seiner Menschheit. — Warum nach seiner Menschheit? Weil er für unsere Sünden gestorben ist. — Hätte aber der Tod eines bloßen Menschen uns von der Sünde erlösen können? — War daher Christus ein bloßer Mensch? ꝛc. Oder: Ist es möglich, durch das Gesetz selig zu werden? Antw.: Ja. Wann, unter welcher Bedingung? Wenn wir es vollkommen erfüllen. Können wir das? ꝛc. Oder: Kann Gott das Gute strafen? Antw.: Ja. Warum? Weil Gott allmächtig ist. Ist er aber nicht auch gerecht? ꝛc. ꝛc.

Die halbwahren Antworten erscheinen im ersten Au=

genblick meistens als ganz unwahr; der Katechet verfahre daher mit Umsicht.

6) Unrichtige und unwahre Antworten können nur absurde und ungereimte sein. Nicht selten sind sie durch die Frage selbst provoziert, und das ist eines Katecheten um so unwürdiger, als sie meist ins Lächerliche fallen. Z. B. Ist die Unmäßigkeit ein Thier oder ein Mensch? Was ist die Tugend für eine Sünde? u. dgl.

Es liegt im Begriff des katechetischen Unterrichts, als des Unterrichts in der christlichen Religion, daß die Antworten der Wichtigkeit und Würde des Gegenstandes, wie gesagt, angemessen, daß sie würdig seien. Dem entgegen stehen die mutwilligen und lächerlichen Antworten. Nicht jede lächerliche Antwort kommt aus Mutwillen; wohl aber wird jede mutwillige Antwort lächerlich sein. Es wird aber dem Katecheten, wenn er seine Schüler kennt, nicht schwer werden, mutwillige Antworten von andern zu unterscheiden. Mutwillen lasse der Katechet nie ungerügt hingehen. Doch hüte er sich, sich im Unwillen zu vergessen, es möchte sonst noch mehr reizen. Er dringe vielmehr ins Herz und Gewissen, indem er auf die Sünde hinweist, mit Gott und seinem heiligen Wort Mutwillen und Spott zu treiben. Um so mehr hüte sich der Katechet, selbst mutwillige Antworten zu provozieren. So hat die von Gräffe I., 496 angeführte Frage eines Katecheten: Ist das Abendmahl grün oder rot? die mutwillige Antwort: Nein, blau: selbst hervorgerufen, und der Katechet hätte sie als verdiente Beschämung hinnehmen sollen. — Öfteres Vorkommen solcher Antworten deuten auf Mangel an Disziplin, oder sind ein Ausfluß allzugroßer, mißverstandener Vertraulichkeit. Alle, so vielfach empfohlene, Vertraulichkeit, sobald sie der Würde des Katecheten und seines Geschäfts zu nahe tritt, ist vom Übel. Der Katechet hüte seine Freundlichkeit! —

Lächerliche Antworten, welche nicht aus Mutwillen

hervorgehen, können ebenso zu den absurden und irrigen, als zu den wahren gehören. Auch sie sind meistens durch ungeschickte, oder wie sie Carstensen richtig bezeichnet „sonderbare“ Fragen herbeigeführt. Die von Gräffe I., 484 angeführten Beispiele, Nr. 1 und 3 wenigstens, sind der Art. Jedermann wird schon in der Frage: Kannst du dem lieben Gott Geld geben? an sich etwas Lächerliches finden. Wenn er nun aber gar auf die Antwort Nein noch weiter fragt: warum? so verdient er die Antwort, die ihm ward: Ich habe keins! — Ebenso die bekannte Antwort? Ist Gott überall? Ja. Auch in deinem Keller? Nein. Warum nicht? Weil ich keinen habe u. drgl.

Gräffe schlägt unter anderen Mitteln, den Eindruck einer lächerlichen Antwort zu verwischen, die Erzählung einer Geschichte vor. Thierbach nennt dies einen kümmerlichen Notbehelf schwacher Katecheten, indem dadurch die Aufmerksamkeit nur augenblicklich abgelenkt, das Lächerliche aber nicht entfernt würde. Jedenfalls würde dies Mittel nur dann zu empfehlen sein, wenn es das Lächerliche selbst beseitigte. Übrigens kann der Katechet durch eigenes würdevolles ernstes Benehmen, oft durch ein schnelles Weiterfragen, wodurch die lächerliche Antwort berichtigt wird, durch eine frappierende, dem Lächerlichen der Antwort ganz entgegengesetzte, ernste Entgegnung besser helfen; zumal wenn es von dem Kinde ernstlich gemeint war, also irgend ein Grund, irgend eine Veranlassung dahinter zu vermuten ist. Eine Antwort, welche die Zuhörer lächerlich finden, hört alsbald auf, für sie lächerlich zu sein, wenn sie vom Katecheten ernstlich genommen wird. Und zeigt er nun gar, daß in der für lächerlich gehaltenen Antwort in gewisser Beziehung Wahrheit stecke, so werden die Kinder in Zukunft mit dem Lachen zurückhaltender sein, werden befürchten, zu vorschnell zu sein. So konnte die von Gräffe Nr. 2 gegebene Antwort: Was haben wir für ein Mittel die bösen Lüste zu

unterdrücken? das Saufen, alsbald etwa durch die Entgegnung ins Ernste gebracht werden: Jawohl gibt es schlechte Menschen, die ein solches schlechtes Mittel anwenden;[1]) aber ist das eines vernünftigen Menschen würdig? Darf das ein Christ thun? — und siehe es ist der Weg zu einer fruchtbaren praktischen Lehre gebahnt. — Ebenso die von Carstensen angeführte: Wozu braucht Gott die Engel? Zum Posaunen! Der Katechet fahre ohne Verlegenheit fort: Allerdings; und zwar am jüngsten Gericht, wo wir alle werden aus den Gräbern hervorgehen 2c. Aber nicht bloß für das jüngste Gericht, nicht bloß zur Auferweckung der Todten dienen Gott die heiligen Engel 2c. So vermag der Katechet auch aus Schlimmem Gutes zu schaffen.

---

[1]) Der Antwortende war nämlich durch ein solches Beispiel auf die Antwort gekommen.

Druck von Th. Burger, Bayreuth.